

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Kutseõpetaja õppekava

Maksim Tjukin
KUTSEÕPPEASUTUSEST ÜLIKOOLI: KUTSEÕPPEASUTUSE LÕPETANUTE
ARVAMUSED ÜLIKOOLIÕPINGUTEGA TOIMETULEKUST
Bakalaureusetöö

Juhendaja: dots. Marvi Remmik

Tartu 2017

Resümee

Bakalaureuse töö eesmärk oli välja selgitada, mida arvavad kutseõppeasutuse baasil kõrgkooliõpinguid alustanud üliõpilased kõrgkooliõpingutega toimetulekust. Valimisse kuulus 5 kutsekeskharidusega inimest, kes õpivad kõrgkoolis. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega ja analüüsi kasutades kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Uuringust selgus, et kõrgkooli õpingute puhul on väga tähtis eelnev koolikeskkond ning ettevalmistus ja õpiharjumused. Kutseõppeasutuse lõpetanutele tekitasid kõrgkooliõpingutel enim raskusi reaalsed ja ajaplaneerimine, mis oli tingitud ebapiisavast ettevalmistusest, kuna kutseõppeasutus on rakendusliku suunitlusega õppeasutus, mille eesmärk on koolitada õppureid tööturu jaoks. Samuti selgus, et kutseõppeasutuse lõpetanutel on suur huvi jätkata õpinguid kõrgkoolis, kuid nad vajavad enda sõnul toetust nii ülikooli, kui kutseõppeasutuse poolt.

Võtmesõnad: kõrgkool, kutseõppeasutus, õppekavad, toetus, väljalangevus.

Abstract

The aim of this Bachelor's thesis was to investigate what the students who graduated from vocational centres and enrolled at higher education institutions think of how they are able to cope with their studies.

Five students studying at higher education institutions were chosen to be questioned for the research. The data collected from semi-structured interviews was studied using qualitative inductive content analysis.

The results indicate that previous learning environment, previous preparation and learning habits are of great importance in order to study at university or other education establishment providing higher education. The research showed that the interviewees had most problems with science subjects and planning their time, which was the result of not sufficient preparation since vocational centres serve the purpose of fostering the knowledge and skills required for working. Also, the research demonstrated that graduates of vocational centres are very interested in going on to further their qualifications but according to them they need more support either from higher education institutions or vocational centres.

Keywords: higher education institution, vocational education, curricula, support service, dropout.

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
1. Teoreetilised lähtekohad.....	6
1.1 Kõrgkooli õpingute katkestamine.....	6
1.2 Õppimine kõrgkoolis	8
1.3 Tugisüsteemid kõrgkoolis	10
1.4 Ettevalmistus kõrgkooli õpinguteks	12
2. Metoodika.....	14
2.1 Valim	14
2.2 Andmete kogumine	15
2.3 Andmete analüüs	16
3. TULEMUSED JA ARUTELU.....	17
3.1 Motivatsioon ja edasiõppimise põhjused.....	17
3.1.2 Väline motivatsioon.....	20
3.2. Takistavad tegurid õppetöös.....	23
3.2.1 Õppijaga seotud probleemid.....	24
3.2.2 Õppejõu hoiakud ja õpetamine	27
3.2.3 Ülikooli õppekava	27
3.3 Õppeasutustepoolne abi ning selle kasutamine	28
3.3.1 Kutseõppeasutusepoolne abi ning koostöö ülikooliga.....	28
3.3.2 Kõrgkoolipoolne abi ning selle kasutamine üliõpilase poolt.....	29
3.4 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus	32
Tänu sõnad	32
Autorsuse kinnitus	32
Kasutatud allikad.....	33
Lisa 1. Intervjuu kava.....	38
Lisa 2. Näide transkriptsioonist.....	39
Lisa 3. Näide kodeerimisest	40
Lisa 4. Väljavõte uurija päevikust.....	41

Sissejuhatus

Gümnaasiumis saab õpilane otsese ettevalmistuse akadeemilise kõrghariduse omandamiseks. „Gümnaasium loob igale õpilasele võimalused tema võimete maksimaalseks arenguks tema eelistusi arvestades, loovaks eneseteostuseks, teaduspõhise maailmapildi kinnistumiseks ning emotsionaalse, sotsiaalse ja kõlbelise küpsuse saavutamiseks“ (Gümnaasiumi riiklik õppekava §2 lg 1). Gümnaasiumi riikliku õppekava minimaalne maht on 96 kursust, üks kursus võrdub 35-e akadeemilise tunniga (Gümnaasiumi riiklik õppekava §11 lg 1). Lisaks on olemas valikkursused, näiteks uurimistöö alused, mis annavad õpilasele võimaluse tutvuda akadeemiliste tekstidega, kavandada uurimistöid ning kirjutada analüüsivaid arutelusid („Gümnaasiumi riiklik õppekava“, Vabariigi Valitsuse määrus nr 2, 6. jaanuar 2011).

Kutseõppeasutus annab rakendusliku suunilusega haridust ning õpilane saab otsese ettevalmistuse astumaks iseseisvalt tööturule. „Kutseõppeasutuses omandatakse kutsekeskharidus või oskustöö tegemiseks vajalikud teadmised, oskused ja hoiakud mingil kutse- või erialal“ (HS § 21 lg 1). Vana kutseõppeasutuse seaduse (vastu võetud alates 17.06.1998, Riigi Teataja) kohaselt oli kutseõppeasutustes üldharidusainete maht 32 õppenädalat ning ühe õppenädala maht on 40 akadeemilist tundi („Üldharidusained kutseõppeasutuses“, Vabariigi Valitsuse määrus nr 56, 25. jaanuar 2002). Uus kutseõppeasutuse seadus hakkas kehtima aastal 2013 (Kutseõppeasutuse seadus). Uue seaduse kohaselt vähenes õppekavas üldharidusõpingute maht 1280 tunnilt 780- tunnile ehk 30 EKAP-le (Kutsehariduse kooliõppekavade koostamise käsiraamat, 2013), kus EKAP-i ehk kutsehariduse arvestuspunkti maht on 26 akadeemilist tundi. Kutsekeskharidusõppes on seega üldharidusainete maht 2580 akadeemilise tunni võrra väiksem kui gümnaasiumiõppes. Võib öelda, et gümnaasiumi ja kutsekooli ettevalmistus kõrgkooliõpinguteks on väga erinev, sest tegu on eri eesmärke täitvate õppeasutustega.

Aastatel 2012-2016 alustas kõrghariduse esimesel astmel õpinguid 22 997 üliõpilast (Haridussilm, 2017), neist EHIS-e andmetel 2 138 peale kutsekeskhariduse õpet. Sama ajavahemiku vältel on oma kõrghariduse õpingud katkestanud 16 612 inimest (Haridussilm, 2017). Väljalangevuse peamised põhjused on vale eriala valik, oma võimete ebaadekvaatne hinnang, suutmatus toime tulla ülikooliõpingutega ning sellega seonduvate pingetega (Tark ja tegus rahvas, 2014). Samuti on erinevatest uuringutest (Tinto, 1975, 2012; Austin, 1984; Berger & Braxton, 1998; Braxton, 2000; Hermanowicz, 2006; Crosta, 2013) selgunud, et kõrgkooliõpingute katkestamist mõjutavad sotsiaalne keskkond õppeasutuses, õppuri isiklikud hariduslikud eesmärgid ning perekondlik taust.

Varasem koolikeskkond mõjutab üliõpilase valmisolekut õpinguteks (Jansen & Suhre, 2010; Aldana, 2014). Aldana (2014) ning Jansen ja Suhre (2010) leidsid, et üldhariduskoolidel on erinevad võimalused, ressursid ja oskused ning kohustused õpilaste ettevalmistamiseks kõrgkooliks. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada kutseõppeasutuse baasil kõrgkooliõpinguid alustanud üliõpilaste arvamus kõrgkooliõpingutega toimetulekust.

Käesolev bakalaureuse töö koosneb kolmest peatükist. Esimeses peatükis tutvustatakse teoreetilisi lähtekohti. Teises peatükis kirjeldatakse töö metoodikat. Kolmandas peatükis on välja toodud uuringu tulemused ning arutelu.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1 Kõrgkooli õpingute katkestamine

Aastatel 2012-2016 alustas kõrghariduse esimesel astmel õpinguid 22 997 õpilast. Nendest 19 165 olid vanuses 19-24 aastat ning 3 832 olid 25 või vanemad. Esimeste hulgas oli samal ajavahemikul katkestajaid 9 369 ning vanemas vanuses 7 243 (Haridussilm, 2017).

Järeldusele, et vanemate üliõpilaste õpingute katkestamise tõenäosus on kõrgem, jõudis oma uuringus ka Crosta (2013). Peamiste põhjustena tuuakse välja: „Tudengite vähene erialade ja töömaailma tundmine, vähesed oskused oma võimete adekvaatseks hindamiseks ja õpioskuste puudumine, mis viivad valede erialavalikuteni“. (Tark ja tegus rahvas, 2014).

Tudengid, kellel on kõrgemad hariduslikud eesmärgid, on suurema tõenäosusega edukamad kõrgkooli õpingutes (Tinto, 1975), sest nad on püsinud kauem koolis ning nad on nii koolis kui ka väljaspool kooli aktiivsemad (Astin, 1984). Barbatis (2010) leidis, et nendel üliõpilastel, kes katkestavad kõrgkooliõpingud, on madalamad hariduslikud eesmärgid, nende vanematel polnud enamasti kõrgharidust ning vanemad ei toetanud üliõpilast ka majanduslikult.

Õpilaste haridusvalikuid mõjutavad suuresti ka nende sotsiaalne taust perekonna näol (Stocke, 2006). Õpilane, kelle perekonnas vähemalt üks vanematest omas kõrgharidust, läks suurema tõenäosusega õppima edasi gümnaasiumisse eesmärgiga omandada tulevikus akadeemiline kõrgharidus (Shavit & Müller, 2000). Samuti selgus uuringust, et tööliiklassi kuuluvate perekondade lapsed tegid samasuguseid haridusvalikuid nagu nende vanemad ning suundusid õppima kutseõppesse (Shavit & Müller, 2000).

Crosta (2013) uuris oma töös ülikoolist varajasi väljalangejaid (*early dropouts*) ja

edasijääjaid (*persisters*). Uuringust selgus, et õpingutega toimetulekul on oluliseks teguriks varasem koolikogemus, sotsiaalne taust ning materiaalne seis perekonnas. Sarnaselt Crosta (2013) uuringule jõudsid ka Tinto (1975) ja Austin (1984) tulemuseni, et nooremad üliõpilased, vanuses 19-26 aastat, kes olid olnud edukad gümnaasiumi õpingutes, keda perekond materiaalselt toetas ning kelle vähemalt üks vanem omas kõrgharidust, tulid ülikooliõpingutega toime paremini kui vanemad üliõpilased. Vanemad üliõpilased (vanuses 27 aastat ja vanemad) langesid välja ülikoolist varem, kui nooremad (Crosta, 2013). Vanematel üliõpilastel on raskem õpingutega toime tulla seetõttu, et nende sotsiaalne taust pere, töö ja muude kohustuste näol oli teistsugune kui noorematel õppuritel ning nimetatud tegurite tõttu oli raskem keskenduda vaid õpingutele (Crosta, 2013).

Viik (2015) uuris oma magistritöös bakalaureuseastme üliõpilaste hinnanguid õpingute peatumise ja katkestamise kohta nii päevases kui ka avatud ülikooli õppes. Uuringust selgus, et kõige enam katkestatakse õpingud seetõttu, et puuduvad oskused lõputöö kirjutamiseks. Samuti jõuab uuringu autor tulemuseni, et üliõpilastel on keeruline leida üheaegselt sobivat lõputöö teemat ning edaspidiseks koostööks sobilikku juhendajat. Nendele probleemidele järgnevad Viik'i uuringu andmetel isikliku elu ja perekonnaga seotud põhjused nagu näiteks lapse sünd või lahkuminek elukaaslasest. Lisaks eelnevale on üheks õpingute katkestamise põhjuseks ka täiskoormusega töötamine, sest see raskendab oluliselt õpingutele pühendumist (Viik, 2015).

Üliõpilased, kes otsustavad kõrgkooliõpingud katkestada, teevad seda üldjuhul kiiresti ja läbimõtlematult (Hermanowicz, 2006). Oma uuringus tõi Hermanowicz (2006) välja, et kui kõrgkoolis oleks üliõpilastega lahkumise teemal keegi vestelnud, poleks nad õpinguid koheselt katkestanud, vaid oleks oma otsust põhjalikumalt kaalunud. Ka Vincent Tinto on teinud mitmeid uuringuid (1975; 2012) ülikoolist väljalangevuse kohta. Vastupidiselt Hermanowiczile (2006) leidis Tinto (2012), et üliõpilase kõrgkoolist lahkumise protsessi mõjutavad peamiselt isiklikud aspektid nagu eelnevad õpiharjumused, hariduslikud eesmärgid, sotsiaalne taust, kohanemine ülikooliga ning intellektuaalne areng ülikoolis. Just need tegurid mõjutavad üliõpilast pikema aja vältel ning selle tõttu pole ülikoolist lahkumine kiire ja läbimõtlemata.

Ülikooliõpingute puhul on õppija seisukohalt väga tähtis sotsiaalne keskkond (Tinto, 2012). Tinto ja Braxton leiavad, et kohanemine ülikooliga on keeruline protsess, kuid toovad välja, et pere, sõprade ja kaasüliõpilaste toetus on määrava tähtsusega ning et need aspektid mõjutavad positiivselt õpingute jätkamist (Tinto, 1975, 2012; Braxton, 2000). Tinto (2012) leidis, et just sotsiaalne sidusus ülikoolis aitab ära hoida väljalangevust. Selle teooria kohaselt

on väga tähtis, et üliõpilane suhtleks teiste kaasüliõpilastega ning õppejõududega (Braxton, 2000), sest see aitab luua ühiseid väärtusi, mis minimaliseerivad ülikoolist väljalangemist (Tinto, 1975). Mida rohkem ülikool kaasab üliõpilast näiteks õpilasesinduse töösse, regulatsioonide väljatöötamisse, infovahetuse korraldamisse, seda seotum on õpilane valitud kõrgkooliga ning sealjuures väheneb tõenäosus, et üliõpilane katkestab õpingud (Berger & Braxton, 1998; Viik, 2015 j). Õpingute katkestamine on probleemiks ka Eestis. Mitmetest uuringutest (Must, 2006; Mägi, Aidla, Reino, Jaakson & Kirss, 2011; Must, Must & Täht, 2015; Viik, 2015) on selgunud, et üliõpilased katkestavad oma kõrgkooliõpingud langenud motivatsiooni, ebapiisava huvi õpitava vastu, sotsiaalsete probleemide ning majanduslike raskuste tõttu.

Kõrgkooliõpingute katkestamise teoreetiliste alustena võib välja tuua erinevaid aspekte nagu õppuri eelnev koolikogemus, tema üldised hariduslikud eesmärgid, vanemate madalam haridustase, aga ka akadeemilise maailma ebapiisav tundmine. Täpsustavalt tuleb teoreetilises osas välja, et kutsehariduses saadav üldharidusainete tase on nõrgem ning puudub otsene ettevalmistus akadeemilise hariduse omandamiseks. Samuti mõjutab võimalikku haridustee katkestamist majanduslik hakkama saamine - perekonna või ülikooli majandusliku tugisüsteemi puudumine, muutused õppuri peremudelil või üldised muutused elukorralduses.

1.2 Õppimine kõrgkoolis

Õppimine on eesmärgipärane tegevus, mille tulemusena tekivad uued seosed teadmistes ning leiavad aset suhteliselt püsivad muutused õppija käitumises (Krull, 2000). Õppimine toimub nii tahtlikult, kui ka tahtmatult (Kidron, 1999). Ülikooli õppima asudes peab üliõpilane oma õpiharjumusi ning eneserefleksiooni muutma, kuna toimub üleminek ühest hariduskeskkonnast teise (Lairio, Puukari, & Kuovo, 2013). Ta peab oskama planeerida oma aega, valima enda jaoks sobiva õpistrateegia ning toime tulema akadeemilise stressiga (Pilli, Sammul, Post, Aasjõe & Kruusamäe, 2013).

Gettinger ja Seibert (2002) avaldasid oma uuringu tulemustes, et üliõpilased, kellel on head akadeemilised tulemused, kasutavad õpitu meeldejätmiseks ja kinnistamiseks järgnevaid etappe: materjali ülevaatamine enne sellesse süvenemist; olulise info selekteerimine ning sellele keskendumine; õpitu omavaheline seostamine. Tudengid, kellel on madalad akadeemilised tulemused, kasutavad ebaefektiivseid õpimeetodeid - ei analüüsi õpitut, ei suuda luua seoseid, et uusi teadmisi olemasolevatega siduda. Selleks, et edeneda oma

õpingutes, toetuvad nad märgatavalt õppejõududele ning oma vanematele ning jäävad üldiselt passiivseteks (Gettinger & Seibert, 2002).

Selleks, et edukalt tulla toime kõrgkooli õpingutega tuleb osata oma aega planeerida ning tegevusi süstematiseerida (Fisher, 2004; Jõgi & Aus, 2013; Pilli, Sammul, Post, Aasjõe & Kruusamäe, 2013; Viik, 2015). Selline käitumine on iseloomulik ennastjuhtivale (*self-regulated learner*) õppijale (Zimmerman & Shunk, 2011). Selline õppija seab endale kindlad eesmärgid kasutades sobilike õpistrateegiaid ning luues endale sobiva õpikeskkonna (Jõgi & Aus, 2013). Jõgi ja Aus (2013) leidsid, et ennastjuhtiv õppija tunneb oma võimeid ning motiveerib ennast, saavutamaks seatud eesmärgid. Vähem edukamad üliõpilased seevastu võivad valesti hinnata oma võimeid ja ajakulu tööde teostamisel ning seetõttu õpivad nad korrapäratult ning neil tekib motivatsioonilangus (Zimmerman & Shunk, 2011). Madalate akadeemiliste tulemustega üliõpilased vajavad õppejõu abi õppetööks kuluva aja planeerimisel ning sellise abi puudumisel lükatakse ülesanded tähtajaeelsesesse aega (Gettinger & Seibert, 2002; Zimmerman & Shunk, 2011). Sellist tarbetut tegevuste või kohustuste edasilükkamist nimetatakse prokrastineerimiseks. (Tiidus, 2014). Akadeemiline prokrastineerimine väljendub selles, et üliõpilane alustab õppetööga seotud kohustuste täitmist alles tähtaja lõpus (Jõgi & Aus, 2013). Seda põhjustavad eneseregulatsiooniprobleemid ning suutmatuse tulla toime väliste segajatega nagu kodune keskkond, sõbrad ja sotsiaalmeedia (Jõgi & Aus, 2013). Mõned üliõpilased, kes kannatavad akadeemilise prokrastineerimise all, suudavad tähtjaks oma ülesanded ära täita ja need ära esitada, kuid kuna töösse pole korralikult süvenetud, siis sellise töö kvaliteet ja tulemus on kesine ning ei näita üliõpilase tegeliku potentsiaali (Jõgi & Aus, 2013).

Karabenick ja Dembo (2011) leidsid oma uurimuses, et üliõpilased, kellel on madal õpimotivatsioon ja akadeemilised tulemused, väldivad abi küsimist. Nad ei julge oma raskusi välja näidata ning see süvendab mahajäävust veelgi (Marchand & Skinner, 2007). Välja võib tuua, et abi küsimise tõenäosus sõltub õppejõu õiglasest suhtumisest üliõpilastesse ja hoolivustunde tekkimisest (Marchand & Skinner, 2007). Kõrgemate akadeemiliste tulemustega üliõpilased küsivad rohkem abi, kuna neil on kõrgem õpimotivatsioon ja soov saavutada kõrgemaid õpitulemusi (Karabenick & Dembo, 2011). Samuti on varasemad uuringud (Ryan & Deci, 2000; Bruinsma & Jansen, 2010) kinnitanud, et olulisel kohal on ka õppuri isiklik motivatsioon. Isikliku motivatsiooni saab jagada kaheks: sisemine ja välimine. Sisemise motivatsiooni tulemusena toimub kvaliteetne õppimine ning see toimub ilma väliste mõjutusteta – sisemisest huvist ning soovist tulenevalt (Brophy, 2010). Välisteks motivatsiooniks loetakse keskkonnast tulevat tõuget, mille tulemusena saavutab õppija

oodatava tasu või väldib karistust (Ryan & Deci, 2000; Brophy, 2010). Pink (2012) toob välja, et motivatsiooniks saab olla näiteks rahaline kasum või tegevusnäitajate tõus, kuid see võib avaldada kahjulikku mõju sisemise motivatsiooni lõplikule realiseerumisele. Sisemine ja välimine motivatsioon ei ole eraldiseisvad (Müller, Alliaa, & Benninghoff, 2009).

Akadeemilise edasijõudmise ja vaimse arengu koosmõju defineeritakse kui akadeemilist sidusust, mis on otseselt seotud huviga õpitava eriala vastu (Tinto, 1975, 2012). Viimane on üheks eelduseks, et üliõpilane tuleb edukalt toime kõrgkooli õpingutega (Aaver, Roio, Umborg & Vanker, 2015). Must (2006) leidis oma uuringus, et üliõpilased, kelle huvid ülikooli õpingute ajal muutusid, või kellel kadus või puudus huvi õpitava vastu, katkestasid oma õpingud. Akadeemiliselt edukamatel üliõpilastel on suurem huvi õpetatavate õppeainete vastu ning seeläbi suudavad nad ennast motiveerida efektiivsemalt õppima (Aaver et al., 2015).

Kõrgkooli õpingutes on tähtsal kohal õppuri isiklikud õpihoiakud, üldine toimetulek akadeemilises õpikeskkonnas ning oskus võtta vastutust oma õpingute eest. Samuti on oluline kõrge eneserefleksiooni oskus ja akadeemiline sidusus ehk huvi õpitava eriala vastu. Kui lisaks eelnevale on õppuri õppemeetodid teadlikud ning paindlikud ja õpieesmärgid kõrged, siis suudab õppur ülikooli õpingutega edukalt toime tulla.

1.3 Tugisüsteemid kõrgkoolis

Selleks, et väljalangevust vähendada, on kõrgkoolides välja töötatud erinevaid tugisüsteeme. USA ülikoolides on üha enam populaarsemaks muutumas järelaitamiskursused, tasandusõpe ja õpikogukonnad (Barefoot, 2004). Barefoot (2004) kirjutab, et nendel kursustel tutvustavad magistrandid üliõpilastele eriala õppekava ja selle seost teiste õpetavate ainetega ning see parandab õppurite õpimotivatsiooni. Õpikogukondades aidatakse õpingutega eelkõige neid, kellel on keskmisest halvemad akadeemilised tulemused (Barefoot, 2004). Selline süsteemne tugisüsteem aitab õppuril saavutada kõrgemaid akadeemilisi tulemusi, kohaneda ülikooliga, leida enda jaoks sobivaid õpistrateegiad ning seada isiklike eesmärgid ja suhelda teiste üliõpilastega (Lenning, Oscar, Ebbes & Larry, 1999). Lenning et al. (1999) leidsid oma uurimuses, et õpitubade rakendamine aitas vähendada väljalangevust.

Arco-Tirado, Fernández-Martín ja Fernández-Balboa (2011) leidsid, et tänu tuutorprogrammidele paranesid akadeemiliselt mahajäävate üliõpilaste õpitulemused ja seeläbi vähenes väljalangevus ülikoolist, sest õppurid omandasid uusi õpioskusi ning tekkis akadeemiline sidusus ülikooliga. Ka Tartu Ülikoolis on üliõpilasel võimalus kasutada erinevaid tugiteenuseid (<https://www.ut.ee/et/noustamiskeskus>). Üheks selliseks võimaluseks

on tuutor, kelleks võib saada üliõpilane, kes on läbinud vastava koolituse. Tuutori ülesandeks on abistada õpinguid alustavat üliõpilast õppekorralduslikes küsimustes, ülikooli traditsioonide mõistmises ning õpinguteks vajaliku informatsiooni hankimises. Lisaks tuutorile on ülikoolis õppekorraldusnõustaja, kelle käest saab üliõpilane vajalikku informatsiooni üldise õppekorralduse, õppetoetuste ning õppelaenu kohta. Ülikool pakub ka psühholoogi ning karjäärinõustaja teenuseid, mida soovitatakse kasutada juhtudel, kui soovitakse vahetada eriala või ülikooli (<https://www.ut.ee/et/noustamiskeskus>).

Üheks takistavaks teguriks ülikooliõpingutes on majanduslikud probleemid (Barbatis, 2010). Ross, Niebling ja Heckert (1999) leidsid oma uuringus, et üliõpilane, kes kogeb regulaarseid rahalisi probleeme, ei saa keskenduda täielikult õpingutele, vaid peab nende probleemide leevendamiseks õpingute kõrvalt tööle siirduma. Eestis töötab õpingute kõrvalt 50 % üliõpilastest (Eurostudent 5, 2013). Töötamise tõttu väheneb omakorda aeg, mida õppur saab kulutada õppimiseks ning see viib akadeemilise mahajäävusele ning ülikoolist väljalangemisele (Ross, Niebling & Heckert, 1999). Ka Kalenkoski ja Pabilonia (2008) ning Mägi et al. (2011) leidsid oma uuringus otsese seose töötamise ja akadeemilise mahajäävuse vahel. Uuringust „Üliõpilaste töötamise fenomen eesti kõrghariduses“ (2011) selgus, et paljud üliõpilased töötavad kõrgkooli õpingute kõrvalt materiaalse vajaduse pärast, kuna madalama sissetulekuga perekonnad ei suuda oma lapse kõrgkooli õpinguid majanduslikult toetada, samuti toodi uuringus välja ka tööturu nõuded, sest soovitud ametikohale nõutakse lisaks kõrgharidusele ka varasemat töökogemust.

McDonough ja Calderone (2006) jõudsid järeldusele, et kui üliõpilasel on juurdepääs rahalistele toetustele, siis suutis üliõpilane suurema tõenäosusega jätkata õpinguid ülikoolis. Eestis on välja töötatud üldised normid erinevate rahaliste toetuste taotlemiseks ülikooli õpingute ajal. Näiteks käivitus uue kõrgharidusreformi raames vajaduspõhine õppetoetus alates 2013/2014 õppeaastast. Vajaduspõhist õppetoetust saab taotleda kaks korda aastas ja seda makstakse üliõpilasele, kelle leibkonna kuusissetulek on alla 394 euro inimese kohta. Aastal 2015 viis Praxis läbi uuringu 3 706 üliõpilase seas vajaduspõhise toetuse vajalikkusest. Selgus, et 3 706-st üliõpilasest esitas taotluse 68% ning nendest 41% on saanud toetust vähemalt ühel korral (Vajaduspõhise õppetoetuse uuring, 2015).

Ülikooli õppetöö edukamaks ja sujuvamaks korraldamiseks rakendatakse ülikoolides tugisüsteemidena kahte suunda. Esiteks pakutakse abi üldise õppekorralduse mõistmiseks ning tasandusõpet neile, kellel on akadeemiline mahajäävus. Teise suunana pakutakse erinevaid nõustamisteenuseid. Lisaks sellele on vajalikud ka rahalised toetused, et õppur

saaks keskenduda õppimisele ning ei siirduks tööturule, mis võimendaks akadeemilist mahajäävust ning ülikoolist väljalangemist.

1.4 Ettevalmistus kõrgkooli õpinguteks

Gümnaasiumis saab õpilane otsese ettevalmistuse akadeemilise kõrghariduse omandamiseks. Kutseõppeasutus on aga rakendusliku suunitlusega haridust andev organisatsioon. Võrreldes gümnaasiumiharidusega pannakse kutseõppeasutuses rohkem rõhku erialaoskuste ja hoiakute omandamisele (Becker & Hecken, 2009).

Õppuril, kellel on kutsekeskharidus omandatud täies mahus õppekavas sätestatud nõuetega, omab õigust jätkata õpinguid kõrghariduse esimesel astmel (Kutsehariduse kooliõppekavade koostamise käsiraamat, 2013). Kutseõppeasutuse lõpetanul on neli võimalust, et pääseda õppima kõrgkooli. Esimene võimalus on see, et õpilane võtab lisa-aasta mõnes täiskasvanute gümnaasiumis ja sooritab seejärel riigieksamid ning vajadusel ka ülikooli sisseastumiseksamid. Sellise lisaõppe võimaluse pakkumise õigust omavad lisaks täiskasvanute gümnaasiumidele ka kutseõppeasutused (Kutsehariduse kooliõppekavade koostamise käsiraamat, 2013). Teiseks võimaluseks on pääseda ülikooli läbi akadeemilise testi sooritamise (<http://www.ut.ee/et/sisseastumine/akadeemiline-test>). Kolmandaks võimaluseks on jätkata erialaseid õpinguid läbi kutse- ja kõrgkooli koostöö. Näiteks Tallinna Tehnikakõrgkool võtab vastu osadele õppekavadele kutsekeskharidusega õpilasi keskmise hinde alusel (<http://www.ttkk.ee/sisseastujale/kandideerimine-kutsekeskharidusega>). Neljandaks võimalusena võib õppur sooritada gümnaasiumi riigieksamid kohe peale kutseõppeasutuse lõpetamist.

Becker & Hecken (2009) leidsid, et kutseõppeasutuse vilistlased ei lähe kõrgkooli, sest neil on turvatunne omandatud hariduse, kutse ning oskuste näol olemas ning lisaks on takistavaks teguriks ebakindlus akadeemiliste õpingute ees, kuna kutsehariduses saadud haridus ning oskused pole nende hinnagul piisavad, et hakkama saada kõrgkoolis. Ka Shavit ja Müller (2000) jõudsid oma uuringus järeldusele, et kutseõppesse suunduvad on akadeemiliselt nõrgemad kui gümnaasiumi õppeastme õpilased. Lisaks kirjutavad Becker ja Hecken (2009) oma artiklis, et kutseõppesse suundunud õpilased on ebavõrdsemas seisus, sest nende otsus jätkata haridusteed kutseõppes juhtis nad kõrvale akadeemilisest haridusest. Mõnedes ülikoolides on olemas ettevalmistuskursused kutsekooli lõpetanud õpilasetele kõrgkooli õpingute alusamiseks (Becker & Hecken, 2009).

Mitmed uuringud (Shavit & Müller, 2000; Hillmert & Jacob, 2003; Becker & Hecken,

2009) on kinnitanud, et kutseõppeasutuse lõpetanud õpilastele sobib haridustee jätkamine rakenduskõrghariduses, sest see on teataval määral sarnane nende eelnevale õpikogemusele. Samas jõudsid Shavit ja Müller (2000) järeldusele, et edukamad kutseõppeasutuse vilistlased teevad karjääri ettevõttes mitte hariduse, vaid kutsekoolis omandatud tööoskuste baasil.

Gümnaasiumiastmes saab õpilane vajalikud teadmised ja hoiakud ning ettevalmistuse kõrgkooli õpinguteks (Jansen & Suhre, 2010). Gümnaasiumis kujunevad õpilasel välja õpiharjumused, oskus planeerida aega ning oskus valida enda jaoks sobivad õpistrateegiad (Jansen & Suhre, 2010). Jansen ja Suhre (2010) leidsid, et suurem õpikoormus gümnaasiumis aitab paremini toime tulla ka akadeemilise stressiga. Veel mitmed teised uuringud (Noble & Sawyer, 2002, 2004; Hoffmann & Lowitzki, 2005; Zwick & Sklar, 2005; Geiser & Santelices, 2007) on jõudnud samale järeldusele ning lisanud, et mida suurem on õpilase õppekoormus ja õppeedukus gümnaasiumis, seda paremini saab ta hakkama kõrgkooli õpingutega.

Varasem koolikeskkond mängib ülikoolipingutes suurt rolli (Strick, 2012). Üldhariduskoolidel on erinevad ressursid, oskused ja võimalused õpilaste ettevalmistamiseks kõrgkooli õpinguteks (Aldana, 2014). Õpilased, kes jäid keskkooliõpingutega hätta, kuid said vajaliku tuge õpetajatelt ning tugikeskusest, olid võimelised oma õpingud lõpetama ning jätkama haridusteed ülikoolis (Aldana, 2004). Strick (2012) selgitab oma artiklis, et on oluline toetada neid õpilasi, kellele valmistavad keskkooliõpingud mingis etapis raskusi, kuid kes on motiveeritud õppima ning seadnud eesmärgiks jätkata õpinguid ülikoolis (Strick, 2012). Lisaks õpingute toetamisele on vaja õpilastes arendada ka eneseteadlikkust, et nad sooviksid asuda õppima ülikooli (Aldana, 2014).

Ülikooliõpingutega alustamiseks on õppurile vaja kutsekoolis pakkuda senisest enam akadeemilist haridust ning vajalikke ettevalmistuskursuseid. Samuti tuleks tõsta õppuri eneseteadlikkust ning eneserefleksioonioskust ja pakkuda vajalikku tuge õppetöös esinevate probleemide lahendamiseks. Sellisel juhul saab kutsekooli lõpetaja kasutada Eesti haridussüsteemis pakutavaid võimalusi oma haridustee jätkamiseks ülikoolis.

Eelnevast tulenevalt on bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada miks kutsekeskhariduse omandanud asuvad õppima ülikooli ning milline on nende toimetulek kõrgkooliõpingutes.

Uurimisküsimusteks on:

- 1) Mis motiveerib ja millistel põhjustel kutseõppeasutuse lõpetanud asuvad edasi õppima ülikooli?
- 2) Milliseid probleeme on kutseõppeasutuse lõpetanud kogenud ülikoolis õppides?

3) Millist toetust ülikooliõpingutega toimetulekul kutseõppeasutuse lõpetanud üliõpilased oma hinnangul vajaksid ja milliseid olemasolevaid tugiteenuseid on kasutanud?

2. Metoodika

Käesoleva bakalaureusetöö puhul on tegemist kvalitatiivse uurimusega. Kvalitatiivses uurimistöös kirjeldab uuritav ise oma kogemusi, temaga aset leidnud sündmusi, emotsioone (Õunapuu, 2014). Kvalitatiivse töö tulemuseks on teooria või põhjalikud ning detailsed kirjeldused uuritava või uuritava nähtuse kohta (Õunapuu, 2014). Kuna uurimuse eesmärgiks oli uurida kutseõppeasutuse lõpetanute arvamusi ülikooli õpingutega toimetulekule, sobis selle uurimiseks kvalitatiivne uurimismeetod.

2.1 Valim

Bakalaureusetöös kasutati eesmärgipärast valimit (Guarte & Barrios, 2006). Eesmärgipärase valimi puhul valitakse uuritavad kindlate kriteeriumite alusel (Guarte & Barrios, 2006).

Antud uuringu puhul olid uuritavatele seatud järgnevad kriteeriumid:

- 1) Eelnev omandatud haridus on kutsekeskharidus
- 2) Õppimine kõrgkoolis või selle kogemuse omamine

Valimisse kuulus 5 inimest, kellest 1 oli naissoost ja 4 meessoost. Uuritavate taustaandmed on esitatud tabelis 1. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on uuringus osalejate nimed asendatud pseudonüümiga, samuti pole avaldatud haridusasutust, kus uuritavad hetkel õpivad.

Pseudo-nüüm	Sugu	Vanus	Eelnev omandatud haridus	Omandatav kõrgharidus	Eriala	Staat
Sven	Mees	22	Kutsekeskharidus	Rakenduskõrgharidus	Hoonete ehitus	Õpib
Jaanus	Mees	23	Kutsekeskharidus	Rakenduskõrgharidus	IT süsteemide arendus	Õpib
Gregor	Mees	24	Kutsekeskharidus	Akadeemiline kõrgharidus	Elektriinsener	Õpib
Simo	Mees	26	Kutsekeskharidus	Akadeemiline kõrgharidus	Sotsioloogia, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika	Akadeemilisel puhkusel
Anu	Naine	29	Kutsekeskharidus	Rakenduskõrgharidus	Rõivaste tehniline disain ja tehnoloogia	Õpingud katkestanud

Tabel 1. Uuringus osalejate andmed.

2.2 Andmete kogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga. Poolstruktureeritud intervjuu puhul on võimalik esitada varem koostatud küsimusi, samuti võimaldab antud andmekogumismeetod vastavalt uuritavate poolt antud vastustele esitada vajadusel täpsustavaid lisaküsimusi. (Laherand, 2008).

Küsimuste koostamisel võeti aluseks käesoleva uuringu teoreetilised lähtekohad (Tinto, 1975, 2012; Barbatis, 2010; Mägi et al., 2011; Karabenick & Dembo, 2011; Crosta, 2013; Tark ja tegus rahvas, 2014; Viik, 2015; Aaver et al., 2015; Must et al., 2015;) ja uurimisküsimused. Intervjuu koosnes neljast plokist: taust; põhjused ja motivatsioon, mis ajendasid õpinguid jätkama kõrgkoolis; probleemid, millega kutseõppeasutuse lõpetanu ülikooli õpingutel kokku puutub; tugiteenuste kasutamine ülikoolis.

Esimese küsimusteplokiga sooviti teada intervjuueeritavate taustinformatsiooni nagu näiteks: millist eriala kutsekoolis omandati, millises kõrgkoolis ja millist eriala hetkel õpitakse. Teises küsimusteplokis küsiti põhjuste ja motivatsioonide kohta, mis ajendasid kutsekooli lõpetanut edasi õppima kõrgkoolis, samuti uuriti, kas kõrgkoolis õpitav eriala on seotud kutsekoolis omandatud erialaga ning kas uuritavad valmistasid ülikooliõpinguteks eraldi ette. Kolmandas küsimusteplokis uuriti intervjuueeritavatelt, milliste probleemidega kutseõppeasutuse lõpetanud tudengid on kokku puutunud ülikooliõpingute ajal. Uuriti, kuidas said tudengid hakkama ajaplaneerimisega, milline oli nende eneseanalüüsioskus ning milline osa õppetööst enim raskusi valmistas. Neljandas küsimusteplokis küsiti kõrgkooli tugiteenuste kasutamise kohta: milliseid tugiteenuseid kutseõppeasutuse lõpetanud õppurid on ülikoolis õppides kasutanud ja millist abi enda arvates vajaksid. Intervjuukava on välja toodud lisas 1.

Uuringu usaldusväärsuse suurendamiseks viidi läbi prooviintervjuu, mille eesmärgiks oli välja selgitada küsimuste sobivust, küsimuste arusaadavus intervjuueeritavatele ning kas küsimused vajavad muutmist või täiendamist. Prooviintervjuu käigus selgus, et mõnda küsimust tuli korrigeerida, kuna oma sisult olid küsimused samad, kuid sõnastus oli erinev. Muudetud küsimustega jätkati teiste intervjuude tegemist. Enne intervjuud selgitati uuringus osalejatele, mis eesmärgil intervjuud tehakse, milline näeb välja protseduur ning küsiti luba intervjuu salvestamiseks. Samuti selgitati uuritavatele, et isikupõhist infot ei avaldata kolmandatele isikutele. Andmed koguti nutitelefoniga, kasutades rakendust „Voice recorder“. Uuritavate leidmiseks kasutati isiklike kontakte. Kolm intervjuud tehti töö autori töökohas ehk Tartu Kutsehariduskeskuse ruumides. Üks intervjuueeritav elab ja õpib USA-s, temaga tehti intervjuu Skype-i vahendusel ning seda intervjuud salvestati programmiga „Callnote“. Viimane intervjuu tehti uuringu läbiviija kodus.

2.3 Andmete analüüs

Andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodiga, kuna see võimaldab mõista uuringus osalejate maailmanägemust (Laherand, 2008). Kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs kujutab endast avatud kodeerimist, koodidest kategooriate loomist ja nende jaotamist alamkategooriatest peakategooriatesse (Elo & Kyngäs, 2008).

Andmete analüüsi alustati intervjuude transkribeerimisega. Transkribeerimiseks kasutas töö autor programmi “InqScribe”. Programm võimaldas mugavalt samas aknas kuulata intervjuud ning seda samal ajal transkribeerida, intervjuu taasesitamiseks oli võimalik määrata erinevaid aegu, näiteks oli võimalik intervjuud tagasi kerida 1, 5, 10 sekundi kaupa, vastavalt sellele, kuidas kasutajale endale mugav oli. Näide transkriptsioonist on toodud lisas 2. Intervjuus kuuldu pandi kirja sõna-sõnalt, mistõttu mõni lause või sõna tuli grammatiliselt ebakorrektna. Kokku kulus intervjuude transkribeerimisele hinnaguliselt 30 tundi, millele lisandus teksti korduv läbilugemine, et olla tekstiga rohkem seotud. Transkribeeritud teksti tuli kokku 47 lehekülge. Peale intervjuude transkribeerimist saadeti need intervjuueeritavatele tutvumiseks ning uuringu usaldusväarsuse suurendamiseks. Kaks intervjuueeritavat täiendasid oma intervjuusid, sest tundsid, et nende vastused ei peegeldanud hästi mõtet, mida nad tegelikult tahtsid edasi anda.

Järgmises etapis hakati intervjuusid kodeerima. Kodeerimise peamine eesmärk on teksti mõistmine, teksti osadeks jagamine, alamkategooriate ning peakategooriate loomine ja süstematiseerimine (Laherand, 2008). Andmete analüüsimiseks kasutati QCMap-i andmeanalüüsi keskkonda. Esimeses etapis sisestati keskkonda uurimisküsimused ning laeti üles txt-formaati salvestatud intervjuude failid. Seejärel hakati intervjuudest otsima tähenduslike üksusi uurimisküsimuste kaupa. Iga uurimisküsimuse juures tähistati tähenduslik üksus koodiga, korduvat tähendusliku üksust tähistati olemasoleva koodiga. Näide kodeerimisest on välja toodud lisas 3. Kodeerijasiseselt kooskõla leidmiseks ja uurimuse usaldusväarsuse suurendamiseks tegi töö autor korduskodeerimist kolme nädala pärast uuesti, mille tulemusena mõned koodid nimetati ümber ja mõned koondati.

Andmeanalüüsi usaldusväarsuse tõstmiseks kasutati ka kaaskodeerijat. Kaaskodeerija kodeeris ühe intervjuu täies mahus. Pärast kodeerimist võrreldi tekkinud koode. Väiksemaid erinevusi oli nii tähenduslike üksuste määramisel, kui ka koodides. Kaaskodeerijaga arutleti erinevuste üle ning pärast arutelusid saavutati konsensus.

Kodeerimisjärgselt grupeeriti sarnased tähenduslikud üksused QCMap keskkonnas, millest moodustusid alamkategooriad ning nendest sisu põhjal omakorda peakategooriad.

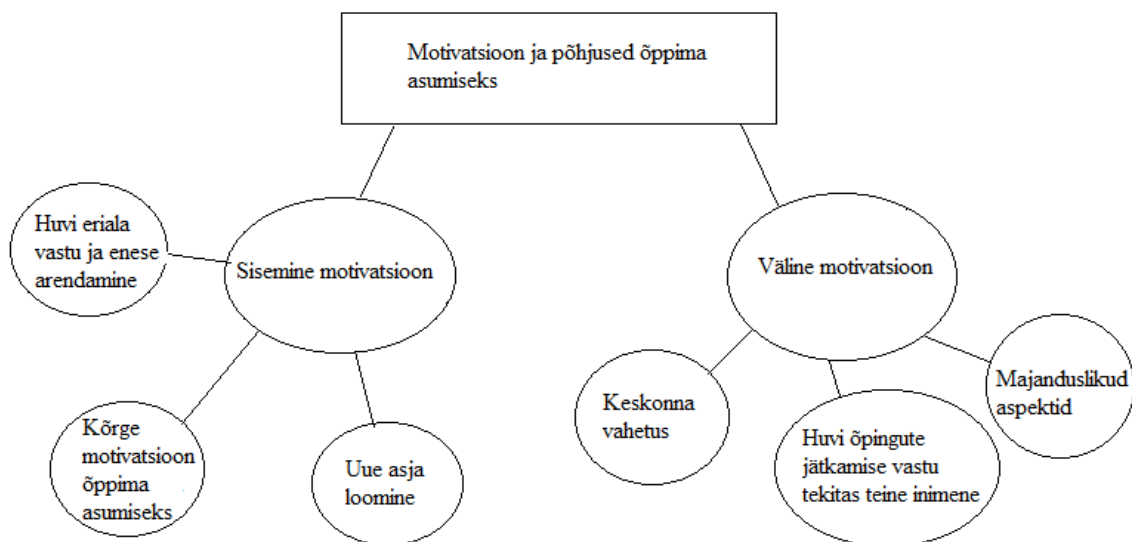
Käesoleva töö koostamise ajal pidas autor uurijapäevikut. Uurijapäevikusse kirjutati, kuidas nägi välja andmete kogumise protsess, millised mõtted tekkisid intervjuu läbiviimise ajal, mida kujutas endast transkribeerimise protsess ning kuidas otsiti uurimuse jaoks uuritavaid. Lõik uurijapäevikust on välja toodud töö lisas 4.

3. TULEMUSED JA ARUTELU

Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa, tulemuste esitamise aluseks kasutatakse tekkinud pea- ja alakategooriaid. Tulemuste interpreteerimisel on kasutatud intrvjuudest võetud tsitaate, mida on keeleliselt toimetatud. Ärajäetud tekstilist osa on tähistatud märkidega /.../ ja tsitaadid on välja toodud kaldkirjas.

3.1 Motivatsioon ja edasiõppimise põhjused

Uurides põhjusi, miks kutsekeskhariduse omandanud noored soovivad haridusteed ülikoolis jätkata, tulid välja erinevad aspektid. Edasiõppimise põhjused saab jagada kahte peamisesse kategooriasse: sisemine ja välimine motivatsioon. Alloleval joonisel 1 on eelnevale jaotusele lisaks välja toodud ka intervjuudest selgunud alakategooriad ehk mis motiveeris üldjoontes õppurit haridusteed jätkama.



Joonis 1. Kutseõppeasutuse lõpetanute motivatsioon ja põhjused õppima asumiseks kõrgkooli

3.1.1 Sisemine motivatsioon

3.1.1.1 Huvi eriala vastu ja enesearendamine.

Tinto (1975, 2012) on oma uurimustes välja toonud, et huvi õpitava eriala vastu on kõrgkooli õpingutega alustamise kontekstis väga tähtis. Samale järeldusele on oma uurimustes jõudnud ka Must (2006) ja Aaver et al. (2015). Ka läbiviidud intervjuudest saab välja tuua sarnase seose. Intervjueeritavate vastustest selgub, et kutsekoolis saadi esmane ülevaade erialast ning seeläbi tekkinud sügavama huvi tõttu asuti edasi õppima sarnasele õppekavale kõrgkoolis.

/.../ kuna olin õppinud õmblejaks, siis sealt edasi oli hea variant minna õppima edasi rakenduskõrgkooli. (Anu)

Tinto (2012) kirjutab, et kui üliõpilasel on huvi õpitava vastu, siis suurema tõenäosusega ta kõrgkoolist välja ei lange, kuna sellisel juhul on õppuril kõrgem motivatsiooni ületada ette tulevaid takistusi. Ka läbiviidud intervjuude põhjal saab kinnitada seost erialase huvi ning ülikoolis püsimise vahel.

Väga suur huvi oli edasi õppida ja uusi teadmisi omandada siis sellel erialal /.../ (Gregor)

Sisemise motivatsiooni juures, saab välja tuua ka seose, et õppurid, kellel oli sisemise motivatsioonina suur huvi eriala omandamise vastu, püsisid ka ülikoolis. Ka Must (2006) ja Aaver et al. (2015) leidsid oma töödes, et huvi õpitava vastu on suureks eelduseks ülikoolis püsimisele. Kui intervjueeritaval aga kadus õpingute ajal huvi eriala vastu või kui õppetöö kujunes oodatust teistsuguseks, otsustas ta kõrgkoolist lahkuda.

Ütleme nii, et ma /.../ei tegele rõiva alaga, et, ma olen selle erialaga selles mõttes hobi korras edasi läinud, et ma tegelen mööbliga, aga ikka rõiva ala ei ole minu ala ja /.../ ma ei näinud mõtet edasi jätkata. (Anu)

Intervjuudest selgus, et lisaks eelnevale nägid õppurid ülikooliõpinguid kui võimalust enesearendamiseks ning silmaringi avardamiseks.

/.../ et ennast edasi arendada elus, et laiendada silmaringi ja saada uusi teadmisi. (Simo)

Veel toodi intervjuudes välja, et õppuritel oli ootus, et ka ülikoolis, sarnaselt kutsekooliga, toimub õpe läbi praktika. Kui selgus, et kõrgkooliõpingud on akadeemilised ning vähesel määral praktilised, põhjustas see motivatsioonilangust ning suurendas väljalangemust.

Kui mingil hetkel tunned, et oled teinud mõne vale valiku aine või isegi eriala puhul, siis ei ole sellega mõtet edasi tegeleda. Mida kiiremini sa jõuad järeldusele, et antud teema ei paku

sulle mitte mingit huvi, seda lihtsam on mentaalne otsus asi katki jätta ja lõpetada oma aja raiskamine. (Simo).

Kokkuvõttes saab öelda, et kõrgendatud huvi eriala vastu suurendab tõenäosust edukaks õppimiseks ülikoolis. Uudse aspektina tuli intervjuudest välja, et kutseharidusega õppurid ootavad ka akadeemilises õppes pigem praktilist kui teoreetilist lähenemist eriala omandamiseks.

3.1.1.2 Kõrge motivatsioon õppima asumiseks.

Intervjuude alusel saab öelda, et õppuritel oli haridustee jätkamine juba eelnevalt läbi mõeldud ning motivatsioon edasisteks õpinguteks oli kõrge. Õppima asumine sõltus vaid kõrgkooli sisse saamisest. Juba eelnevas õppes pingutati, et saada paremaid tulemusi. Nii suurendati võimalust kõrgkooli õppima pääsemiseks.

Ma teadsin kuhu ma tahan minna ja mida ma tahan sealt saada ja teadsin, et seal on ka puhtalt pingerea alusel sisse saamine ja siis ma üritasin kutsekoolis saada võimalikult häid hindeid ja pingutada, et oleks lihtsam sisse saada, et oleks see võimalus sinna kooli sisse astuda. (Jaanus)

/.../ umbes kas esimese kursuse lõpus või teise kursuse alguses ma juba võtsin /.../ ühendust, et ma tahan ülikooli minna ja uurisin kuidas selleks valmistuda ja mida teha /.../ Ma teadsin kindlasti, et ma tahan minna, et selles suhtes motivatsioon oli kõrge /.../ (Simo)

Kõrget motivatsiooni edasiõppimiseks näitab ka see, et prooviti sisse saada mitmesse ülikooli, et kindlustada võimalus jätkata õpinguid kõrgkoolis.

/.../ sain veel lisaks /.../ kõrgkoolile ka veel Maaülikooli hoonete ehitus erialale ja Tallinna Tehnikakõrgkoolis sain ka masinaehituse erialale, et, valikuvõimalust ikkagi tegelikult oli, et, ikka tahta, siis saab. (Sven)

Intervjuudes toodi üllatuslikult välja, et kutseõppeasutuse lõpetanutel võib olla motivatsioon isegi kõrgem, kui gümnaasiumi lõpetajatel. Ülikooli sisse saamise nimel tehakse lisapingutusi, sest tuntakse, et gümnaasiumist tulnutel on nende ees eelis.

/.../ nagu meie kool on näitand, et kui inimene tuleb kutsekoolist, siis tal motivatsiooni on tavaliselt rohkem, kui gümnaasiumi inimesel, et gümnaasiumi inimesed võtavad seda nagu nii öelda comprated, et nagu saavad sinna sisse /.../, aga üldiselt ükski nagu kutsekooli inimene

ei saa sisse ilma pingutamata, et ta peab nagu pingutama, et sinna saada, vaeva nägema ja kui ta selle vaeva on läbi elanud, siis tema jaoks on nagu harjumus tekkinud juba /.../
(Jaanus).

Kokkuvõttes saab välja tuua, et kõrgendatud motivatsiooniga õppuril on suurem tõenäosus tulla toime kõrgkooliõpingutega. Õppurite motivatsiooni edasi õppida tõstab ka teadmine, et ülikooli pääsemiseks on tehtud lisapingutusi. Uudse aspektina saab intervjuude põhjal öelda, et kutsekooli lõpetanud õppuri motivatsioon võib olla õpingute edukaks läbimiseks kõrgem, kui gümnaasiumi lõpetnutele. Välja toodi, et nad on valmis tegema lisapingutusi nii sissesaamiseks kui ka õpingutes.

3.1.1.3 Uue asja loomine.

Sisemine motivatsioon paneb tegutsema, sest tegevus pakub rahulolu. Sisemiselt motiveeritud inimene on huvitatud enda pidevast täiendamisest (Brophy, 2010). Motiveeritud inimeste keskel olles tekib tahe teha midagi uut ja arendavat. Ka antud uurimuses tuli välja, et üks ülikooli minemise põhjuseid oli soov midagi leiutada, luua midagi, millest võiks inimestele kasu olla.

Igatahes, ma tahan aidata nagu teisi inimesi /.../ inseneri teadmistega põhimõtteliselt, et kas näiteks siis /.../ elektrienergiat siis ohutumaks teha või siis /.../ mingi mehhatroonika seadmeid leiutada ja nii edasi, et ma ootan veel seda klõpsu, et mis tuleb või siis on üldse mingi /.../ microchippide disainimine või siis midagi sellist, /.../ loogika disain näiteks. (Gregor)

Kokkuvõttes võib öelda, et teooriapeatükis välja toodud aspekt, et kutsekooli lõpetanud õppuril on soov enesearenduseks, sai intervjuude käigus kinnitust. Saab öelda, et eelnevas erialaõppes kogetu on üheks põhjuseks, miks kutsekooli õpilane läheb edasi õppima kõrgkooli, - tal on tekkinud visioon, milleni soovib edasiste õpingute tulemusena jõuda.

3.1.2 Väline motivatsioon

3.1.2.1 Keskkonna vahetus.

Väliseks motivatsiooniks loetakse keskkonnast tulevat tõuget, kus õppur soovib saada tasu või vältida karistust (Brophy, 2010). Seda loetakse küll vähem efektiivseks kui sisemist motivatsiooni ning Brophy (2010) kirjutab, et sellist õpet ei peeta nii kvaliteetseks, kuid lisab, et neid ei saa siiski lahutada ning õppuri edasijõudmiseks õppetöös on mõlemad olulised.

Intervjuudest ilmnes, et mõne intervjuueeritava jaoks võis kõrgkooli õppima asumine olla initsieeritud välisest motivatsioonist, näiteks võis selleks olla soov jätkata oma õpinguid uues keskkonnas kolides teise linna.

Motivatsioon oli sel hetkel suur, kuna sai kolida teise linna kõigest eemale ja ennast edasi arendada nii erialaselt kui ka isiklikus plaanis. (Anu)

Teise intervjuueeritava väline motivatsioon oma pingutuste eest tasu saada oli veelgi kõrgem. Ta tõi välja, et oli lapsest saati unistanud välismaale elama minemisest. Juba kutseõppe ajal mõistis ta, et edasiõppimine ülikoolis annaks selle võimaluse.

USA-s spetsiifiliselt selle pärast, et põhimõtteliselt nagu ma olen kasvanud üles ainult USA filme vaadates ja põhimõtteliselt mingil määral on see nagu lapsepõlve unistus /.../ ma ütleks, et iga päev elan siin nagu oma unistust nagu välja, et lihtsalt olen kogu aeg tahtnud midagi siukest teha, et näha maailma, näha teisi kultuure /.../ samal ajal kui ma õpin oma eriala kah /.../ (Gregor)

Üheks oluliseks indikaatoriks välismaale õppima asumisel oli see, et välismaal elades ja õppides on eneseteostuseks ning töötamiseks rohkem võimalusi. Õppurile oli selge, et Eestis ta endale väljundit ei leia.

/.../ põhiline põhjus selle jaoks oli, et ma väga ei tahtnud enam Eestis olla, aga teine põhjus oli see, et ma arvan, et mul on suuremad võimalused välismaal /.../ (Gregor)

Kokkuvõttes võib öelda, et õppuritele on välise motivatsioonina oluliseks aspektiks teadmine, et õppima asumine annab neile võimaluse vahetada elukeskkonda. Mõnel juhul tuli välja, et selline soov on olnud tema unistuseks juba lapsena. Selline tasu tehtud pingutuste eest on piisav, et teha pingutusi eelneva taseme õppes ning saada paremaid õpitulemusi.

3.1.2.2 Huvi õpingute jätkamise vastu tekitas teine inimene.

Uuringutest on selgunud, et õppurite haridusteed suudavad mõjutada nii vanemad kui sõbrad (Braxton, 2000; Tinto, 1975, 2012). Ka õpingute jätkamiseks on sõprade ja lähedaste mõjutus väga oluline (Tinto, 2012). Mitmed intervjuueeritavad tõid välja, et huvi kõrgkoolis õpitava eriala vastu tekitas nendes teine inimene. Ka antud uuringus tuleb välja, et nii sõprade kui ka lähedaste eeskujud olid õpingute jätkamisel olulise tähtsusega.

/.../ erialaõpinguteni jõudsin võib olla läbi oma endise elukaaslase, kes samuti õppis seda eriala, et tema võib olla tekitas minus huvi, sest ma nägin, kuidas tema /.../ õppis seal pidevalt ja mulle tekitas kah see samamoodi huvi. (Sven)

Mul kursuseõde samamoodi õppis /.../ kutsekoolis ja siis ta läks peale kutsekooli kohe edasi /.../ õppima siis seda rõivatehnilist disaini ja tehnoloogiat ja siis ta ütles mulle, et näed, et selline võimalus on, et peale kutsekooli saad kohe siia rakenduskõrgkooli sisse, et tule ja proovi. Ja siis ma mõtlesingi, et jah, et miks mitte proovida /.../ (Anu)

Crosta (2013) ja Tinto (1975) on leidnud, et üheks väliseks motivaatoriks on ka lähisugulaste haridustase. Õpilane, kelle perekonnas on akadeemilise haridusega inimene, asub tõenäolisemalt edasi õppima ülikooli, kuna õppur on kasvanud akadeemilisemas keskkonnas (Shavit ja Müller, 2000). Ka selle töö raames läbiviidud intervjuudest selgus, et kõrgharidust omandanud või omavate vanemate lapsed soovivad tulevikus omandada akadeemilist haridust.

/.../ mu emal on bakalaureuse kraad, ma täpselt ei teagi, milles või mis erialal, aga ma tean, et põllumajanduse ülikooli ta lõpetas /.../ (Gregor)

/.../ võib olla ka kerge perekondlik surve, et lähisugulasi on meil 5 tükki, kes on kõik seal umbes sama vanad kui mina, kes paar aastat noorem, kes paar aastat vanem ja kõik teised olid juba ülikoolis sees, kes siis EPAs, kes Tartus, kes kus /.../“ (Simo)

Uudse aspektina võib veel välja tuua, et lähedaste motivatsioon õppurit tema edasistes õpingutes nii materiaalselt kui emotsionaalselt toetada andis õppurile omakorda jõudu ülikooliõpingute alustamiseks pingutada.

Vanematelt oli motivatsioon ja rahaline tugi, et ma saaks tulla Tallinnasse ja oma õpinguid teostada. (Jaanus)

Seega võib öelda, et lähedaste kõrgem haridustase motiveeris õppureid oma õpinguid ülikoolis jätkama. Huvitava aspektina lisandus välise motivatsiooni alla intervjueeritava väide, et lähedaste kõrgem soov teda toetada tõstis ka õppuri enda motivatsiooni. Seega sai kinnitust asjaolu, et teiste isikute mõju õpingute alustamiseks ning jätkamiseks on olulise tähtsusega.

3.1.2.3 Majanduslikud aspektid.

Kõrghariduse omandamise ühe olulise aspektina toodi välja paremad võimalused tööturule siirdumisel, sest tulevase töökoha eelduseks on kõrgem haridustase. Samuti olid intervjueeritavad arvamusel, et kui nad omandavad lisaks kutsele ka kõrghariduse, on neil võimalus teenida suuremat töötasu.

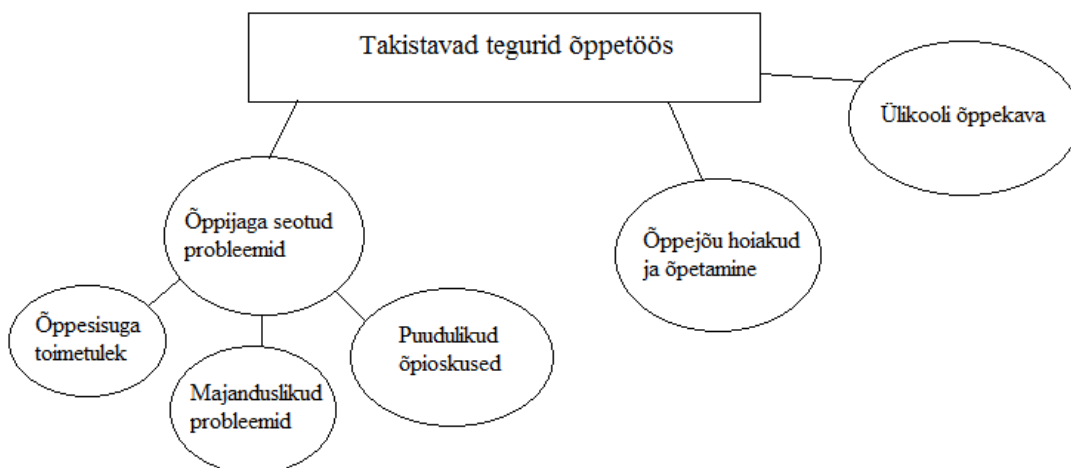
/.../ tööturule on sellele vaated, on nõutud Eestis, see ametikoht, nagu selliste oskustega inimesed. Lootes tulevikus paremat tööd saada. (Jaanus)

Tegelikult on mul nagu selline, mitte nagu isekas põhjus, et miks ma tahan inseneriks saada või siis elektriinseneriks /.../, kui ma kooli lõpetan, siis ma tahan oma kompanii avada lõpuks /.../ loodetavasti USA-s või Euroopas. (Gregor)

Seega võib öelda, et väline motivatsioon mõjutab õppuri otsust jätkata oma haridusteed ülikoolis. Sarnaselt teoorias välja toodule selgus ka intervjuude käigus esiteks, et noored soovivad eelkõige saavutada majanduslikku kindlustatust. Eriti oluliseks pidasid intervjueeritavad aspekti, et kõrgharidusega on tööturul rohkem võimalusi ning on lootust teenida suuremat töötasu.

3.2. Takistavad tegurid õppetöös

Uurides, milliseid probleeme on kutseõppeasutuse lõpetanud kogenud kõrgkoolis õppides, tuli välja kolm alakategooriat, mis on välja toodud joonisel 2.



Joonis 2. Kutseõppeasutuse lõpetanute probleemid kõrgkooli õpingutel

3.2.1 Õppijaga seotud probleemid

3.2.1.1 Õppesisuga toimetulek.

Intervjuudest selgus, et kutseõppeasutuse lõpetanutele valmistasid kõrgkooliõpingute ajal enim probleeme reaalsed ja eriti matemaatika, milles tunti end ebakindlalt.

/.../ isiklikult tootsin välja, et kõige enam on probleeme valmistanud just reaalsed, kus on palju matemaatikat, et ei ole just matemaatikas kõige tugevam olnud /.../ (Sven)

Suur hirm oli matemaatika ees ja minu hirmud osutusid tõeks, sest pidin nii mõnegi testi kordussooritusega uuesti tegema. (Anu)

Uuritavate arvates on halb reaalsed oskus tingitud suuresti sellest, et kutsekooli ja gümnaasiumi hariduslikud eesmärgid, õppemahud ja õppekavadest tulenevad eesmärgid on erinevad. Kutseõppeasutuses ei õpita üldaineid nii suures mahus nagu gümnaasiumis, mille tõttu esineb nende ainete kõrgekooliõpingutel raskusi.

/.../ matemaatilis-reaalained läbitakse nagu väga põgusa pilguga ja sellest jääb pärast puudu, et peab ise siis veel juurde õppima /.../ (Jaanus)

Lisaks esines raskusi, mis ei olene niivõrd eelnevast hariduslikust taustast, vaid on seotud erialaspetsiifika. Õppeaine võib olla gümnaasiumi või kutseõppeasutuse ajast omandatud, kuid selle edasiõppimine tuleb sellegipoolest raskelt.

/.../ üks inglise keele tund oli mul, mis oli nagu ülimalt raske. See nagu tehniline inglise keel ja see oli lihtsalt nii igav tund, et ma lihtsalt ei suutnud olla. (Gregor)

Esimene füüsika klass oli siis, mis oli keskendus mingite jõududele, liikuvatele jõududele ja seisvatele jõududele, see oli lihtsalt jube. (Gregor)

Kuna intervjuudest ilmnemise probleemid mitmete õppeainetega toimetulekul ülikoolis, võiksid ülikoolid mõelda nõu tasanduskursuste pakkumisele neile üliõpilastele, kelle eelnev haridustase pole võimaldanud neid sügavamalt õppida. See toetaks üliõpilaste toimetulekut õpingutega ülikoolis ning ühtlasi vähendaks võimalust kõrgkoolist välja langeda.

Kõikides õppeastmetes on õpitava hulgas esialgu mittevajalikena tunduvaid teemasid, mille läbimine osutub vähemotiveerivaks ning seeläbi keeruliseks. Akadeemilises hariduses on õpingute alustamisel tihti raske mõista õpitava vajalikkust, sest seosed selguvad alles hilisemate õpingute käigus. Intervjueeritavad tõdesid, et alguses seosetuna tunduvad ning keerulised ained on osa õpingutest ning õpingutega jätkamiseks tuleb need eksamid lihtsalt sooritada.

3.2.1.2 Majanduslikud probleemid.

Majanduslikud probleemid panevad tudengeid tihti raskete valikute ette. Crosta (2013) uuringus selgus samuti, et õpingutega toimetulekul on oluliseks teguriks õppuri või ka tema perekonna materiaalne seis. Eurostudent 5(2013) andmetel töötab Eestis õpingute kõrvalt 50% üliõpilastest. Erinevalt kaasõppijatest, kelle majanduslik olukord võimaldab keskenduda vaid õppimisele, on majanduslikult vähem kindlustatud õppur sunnitud end õppetöö ja töötamise vahel jagama ning leidma viise, kuidas oma aega optimaalselt ära kasutada. Kui ajapuudusele lisanduvad veel puudujäägid ainealastes teadmistes, mis vajaksid hoopis suuremat pühendumist õppetööle, viib see õpitulemuste ning motivatsiooni langemiseni ning võib lõppeda õpingute katkestamisega. Ka antud uuringus tõi intervjuueeritav välja, et katkestas õpingud just majanduslikel kaalutlustel, saades aru, et tööle siirdumine ei võimalda enam vajalikul määral õppetöös osalemist.

/.../ kuna ma pean ennast ise majanduslikult üleval pidama ja siis on vaja võtta mõni selline õppe, mida saab õppida avatud ülikooli õppes. /.../lihtsalt raha sai otsa (naerab), oli vaja tööle minna. (Simo)

Seega võib öelda, et majanduslikud probleemid on üheks põhjuseks, miks õppurid katkestavad oma õpingud ülikoolis. Elukorraldus, kus olulisel kohal on töötamine, ei sobitu ülikooliõpingutega, sest tekitab suur ajapuudus, mis takistab õpingutele pühendumist.

3.2.1.3 Puudulikud õpioskused.

Eelnevad uuringud (Fisher, 2004; Viik, 2015; Jõgi & Aus, 2013; Pilli, Sammul, Post, Aasjõe & Kruusamäe, 2013) on näidanud, et ülikooliõpingute seisukohast on väga oluline oma aega ja tegevusi planeerida, et neis edu saavutada. Intervjuudest tuli välja, et ülikooliõpingutes jäädakse hätta ajaplaneerimisega.

Jah, see ajaplaneerimine käib ette ja taha, et võiks parem olla /.../ kolme aastaga ma olen õppinud vaikselt juba oma aega rohkem planeerima, aga ikkagi pidevalt näed, et kuidas lihtsalt see aeg käest libiseb /.../ (Sven)

Võrreldes kutseõppeasutusega eeldati ülikoolis tudengilt suuremat iseseisvust ning seda, et tudeng oskab ise arvestada, millal koolitöödega alustada, et õigeaegselt valmis saada. Uurimus kinnitas, et ülikooliõpingute alguses väljendus oskamatus aega planeerida selles, et tööde tähtaegse esitamisega oli raskusi. Noortel puudus kogemus uue õppekorraldusega toime

tulemiseks. Samuti saab intervjuude alusel välja tuua, et iseseisvust oli vaja ka vajalike õppematerjalide otsimiseks ning esmatähtsate tegevuse eristamiseks teisejärgulisest.

No algul oli see ajaplaneerimine minu jaoks küll paras ämber selles mõttes, et ega ma oma töid õigeks tähtjaks ei esitanud /.../ (Anu)

/.../ kaugõppe vorm ja ühe nädalaga antakse sulle hunnik kodutööd kätte ja kuu aja pärast sul peavad kõik need kodutööd valmis olema. /.../ ma pidin oma aega ise planeerima, kõike nii öelda, materjalid peamiselt ise kõik otsima, käid raamatukogus otsid. (Sven)

Kutseõppeasutuse eesmärgiks ei ole valmistada õpilast ette ülikooliks, vastupidiselt gümnaasiumidele. Uuritavate sõnul paneb see kutseõppe läbinud õpilased ülikooliõpingutes halvemasse positsiooni. Samas leidsid intervjuueeritavad, et see andis neile võimaluse kujundada iseseisvaid õpiharjumusi.

Üldiselt ükski kutsekooli inimene ei saa sisse ilma pingutamata, et ta peab pingutama, et sinna saada, vaeva nägema ja kui ta selle vaeva on läbi elanud, siis tema jaoks on nagu harjumus tekkinud juba. (Jaanus)

Selline pinge õppetöös viis õppurid tulemuseni, kus see hakkas avaldama mõju sotsiaalsele elule. Elustiilis tuli teha muudatusi ja langetada valikuid, sest kõige jaoks lihtsalt ei jagunud aega.

/.../ ma pidin ennast häälestama niimoodi, et kõik oma segavad faktorid pidin täiesti ära lõikama, vahepeal olin ka täiesti ebasotsiaalne inimene /.../, et ma olingi kas ainult tööl, kodus või vahepeal ka trennis, et eraelu täiesti puudus, et noh kõik on alati millegi arvelt /.../ elukorralduses oli ka, et ei saanud väga palju aega enam pühendada perele, lähedastele inimestele, sõpradele /.../ (Sven)

Seega võib öelda, et kutsekooli lõpetanud õppurile on kõige suuremaks väljakutseks küll hakkama saamine reaalainetega kuid probleemiks osutus ka puudulik iseseisva töö ning ajaplaneerimise oskus. Intervjuudest tuleb välja ettepanek, et kutseõppeasutused võiksid oma õppuritele rohkem õpetada iseseisvaid õpiharjumusi, mis aitaks neil oma edaspidistes õpingutes edukamalt toime tulla ka ajaplaneerimisega. Õppurid leidsid intervjuudes, et see aitaks ülikooli siirdunud õpilastel olla edukamad oma õpingutes.

3.2.2 Õppejõu hoiakud ja õpetamine

Karabenick ja Dembo (2011) leidsid, et madalate õpitulemustega õppurid väldivad abi küsimist ega julge õpiraskuseid välja näidata ning tõid välja et see süvendab mahajäävust veelgi. Intervjuudest selgub samuti, et ka õppejõudude hoiakud mõjutavad oluliselt õppuri edasijõudmist õppetöös. Negatiivne või konservatiivne hoiak põhjustab motivatsioonilangust üliõpilase õppeprotsessis.

Tuli uus õppejõud ja oli klassiga, ei saanud väga hästi läbi ja hindas tööd nägude järgi, mitte töö tehtud taseme järgi ja sealt tuli meil õppeosakonnaga vestlus, mille peale ka õppetulemused pärast muutusid /.../ (Jaanus)

Lisaks hoiakutele toovad õppurid välja ülikoolides esineva probleemi, kus õppimine ei ole kaasaegne ning õppejõud on õpetamisel konservatiivsete hoiakutega. Ka sellised olukorrad õppetöös langetavad õpimotivatsiooni ning suurendavad väljalangevust.

/.../ oli ainult üks, mida ma ei läbinud ehk ma ei saanud sealt ainepunkte. /.../ see oli seotud juba konkreetselt sellise, õppejõu konservatiivsusega, tuttavad ja sõbrad, kes olid antud ainet õppinud 10 aastat tagasi, olid läbinud üks ühele, täpsed samad ülesanded, täpsed samad asjad, räägiti neile täpselt sama juttu ehk siis kadus ära motivatsioon, /.../ sinnapaika ta jäi. (Simo)

Selline ootus kutsekoolis lõpetanud õpilaste hoiakutes tuli välja uue aspektina. Töö teoreetilises osas on küll välja toodud, et õpiraskustes õppurid ei küsi abi, kuid sellise põhjenduseeni antud uuring ei jõua. Läbiviidud intervjuudest aga selgus, et just konservatiivsus ning vähe kaasaegsed õppemeetodid on üheks probleemiks abi küsimisel.

3.2.3 Ülikooli õppekava

Kutsekool on rakendusliku suunitlusega õppeasutus, kus õppetöö käigus pööratakse suurt tähelepanu eelkõige praktiliste oskuste arendamisele. Intervjuudest selgus, et kutsekoolis õppimise kogemus oli intervjuueeritavas tekitanud ootuse, et ka ülikoolis on samasuguses mahus praktilist õpet. Ootuste mitte täitumisel tabas intervjuueeritavat pettumus.

Enamus tööd ikkagi ongi teoreetiline, et väga vähe praktilist, see oli ka alguses harjumatu /.../ kutsekoolis sul on ikkagi praktiline ja teooria nagu käivad käsikäes. /.../ Ootused olid suuremad, aga kolmanda aasta tudengina võin öelda, et natuke on mu ootused olnud petlikud, et ei ole päris see, mida ma ootasin. On kohati liiga /.../ nii-öelda akadeemiline see haridus, et puuduvad praktilised seosed eluga /.../ (Sven)

Kui selgus, et kõrgkooliõpingud on akadeemilised ning vähesel määral praktilised, põhjustas see motivatsioonilangust ning suurendas väljalangevust. Sellele lisati, et eelnev haridus ei olnud andnud neile oskusi uurimistööde kavandamiseks ega allikate kriitiliseks hindamiseks.

/.../ Kutsekoolis sellist asja ei õpetata ja kindlasti mitte sellises mahus, et /.../ alguses saaks hakkama, siis oleks mingi juhendajat, kes seletaks mida oodatakse, millised on need täpsed kriteeriumid mille järgi mingit tööd teha, millised on usaldusväärsed allikad (Simo).

Õppuritele valmistas muret seega vähene teadlikkus akadeemilisest haridusest ja selle suurtes erinevustes kutseharidusega, sest õppurid kinnitasid, et nende ootused praktiliste oskuste saamisele olid suuremad kui ülikooliõpingud pakuvad. Intervjueeritavad kinnitasid, et enne kõrgharidusõpinguid puudusid neil näiteks teadmised kriitilisest mõtlemisest ning üldisest uurimistöö läbiviimisest.

3.3 Õppeasutustepoolne abi ning selle kasutamine

Uurides, millist toetust kutseõppeasutuse lõpetanud oma hinnangul vajaksid ning millist pakutavat abi õppurid kasutasid, tuli välja kaks peamist kategooriat: kutseõppeasutusepoolne abi ja kõrgkoolipoolne abi.

3.3.1 Kutseõppeasutusepoolne abi ning koostöö ülikooliga

Intervjueeritavad tõid välja, et ettevalmistus akadeemilisemateks õpinguteks võiks alguse saada juba kutseõppes. Üks intervjueeritavatest tõi sellekohase näite välja ka Soome kutseõppe põhjal, kus kutseõppeasutuses toetatakse õpilast, kes on avaldanud soovi minna peale õpingute lõppu õppima kõrgkooli.

/.../ minu arust võiks see alguse saada ikkagi kutsekoolist /.../ Näiteks Soomes Omnia kutseõppekeskus pakub õpilastele nädalas korra õppida üldaineid gümnaasiumi baasil. Selleks on kool korraldanud tunniplaani sedasi, et õpilastel, kellel on soovi saaksid ainetest osa võtta ja omandada samal ajal nii kutseharidust kui ka õppida üldaineid /.../ (Anu)

Üks intervjueeritavast leidis, et kõrgkool saab kutseõppurit omalt poolt toetada sellega, kui võtab ta eelisjärjekorras vastu, sest tal on omandatud eelnev kutseharidus, mis jääb samasse valdkonda nagu eriala, millele ta soovib kandideerida kõrgkoolis.

Kõrgkool omalt poolt võiks toetada sellega, et eelisjärjekorras võtetakse vastu õpilasi, kes on eelnevalt omandanud eriala ja mida nad soovivad edasi arendada. Usun, et sedasi oleks väljalangenute hulk märksa väiksem. (Anu)

Selline koostöö on kirjeldatud ka antud uurimistöo toereetilises osas. Tallinna Tehnikakõrgkool võtab vastu mõnele õppekavadele kutsekeskharidusega õpilasi keskmise hinde alusel (<http://www.ttk.ee/sisseastujale/kandideerimine-kutsekeskharidusega>). Mõned kõrgkoolid võtavad pakutavatele õppekavadele vastu ka kutseõppest tulnud inimesi.

Antud teema arutelu kokkuvõtteks võib öelda, et kui kutsekool toetaks omalt poolt edasiõppimise sooviga õpilasi ka akadeemilisema haridusega, näiteks valikainete raames, oleks võimalik suurendada õppurite motivatsiooni astumaks ülikooli ning samas vähendada nende väljalangemust kõrgkoolist.

3.3.2 Kõrgkoolipoolne abi ning selle kasutamine üliõpilase poolt

3.3.2.1 Tasanduskursused.

Intervjuudest selgus, et kõrgkooli õppima asudes on õppurid oma hinnangul halvemas seisus, kui gümnaasiumi õppeastmest tulnud õpilased, sest kutsekoolis ei pöörata üldainetele nii suurt tähelepanu kui gümnaasiumis. Sellest tulenevalt arvasid intervjuueeritavad, et ülikool võiks omalt poolt pakkuda tasanduskursusi kutseõppeasutuse lõpetanutele.

Kindlasti olekski mingid tasanduskursusi rohkem ja asju mis aitaks just reaallainetel järgi jõuda /.../ siukesi asju, mis aitavad lihtsalt nagu seda gümnaasiumi matemaatika ja füüsika aine /.../ vahet ära nullida /.../ (Jaanus)

Selleks et tõsta õpimotivatsiooni ning toetada õppuri arengut akadeemises hariduses on Barefoot (2004) uurinud kogukonna ning mentorite toetust ning leidnud et see vähendab väljalangevust. Üks intervjuueeritav, kes õpib USA ülikoolis, tõi välja võimaluse rakendada õpikogukondadel või mentorõppel põhinevat süsteemi.

Üks asi mis ma mõtlesin just, et meil on mentorprogrammid /.../ õpilastele siis kes tulevad siis mingist teistest koolidest /.../ kui nad ise tahavad sellest programmist osa võtta saavad nad endale mentori. See mentor siis räägib neile, et kuidas sa saaksid mingist uurimustööst osa võtta või siis kuidas on näiteks laboratooriumis tööd /.../ nagu õpilaselt õpilasele on vähe lähedasem suhe nagu vähem formaalne. (Gregor)

Kuna teiste õppurite intervjuudes ei tulnud välja sellist tugisüsteemi, siis võib oletada, et see nendes kõrgkoolides puudub. Küll aga on selline süsteem kasutuses kutsekoolides õpitubadena ning keelelaagritena ning võiks eeldada, et õppurid oskavad seda otsida ning ka kasutada.

3.2.2.2 Tugisüsteem.

Intervjuudest selgus, et õppurid tunnevad puudust eelkõige tugiisikust. Seniseid õpinguid on toetanud erinevad töötajad, näiteks kursusejuhataja või kutsekoolis rakendust leidev tugikeskuse spetsialist. Kutsekooli lõpetanud õppur on senimaani õppinud süsteemis, kus tugiteenused on olnud lihtsasti leitavad ning kättesaadavad.

/.../ võib olla võiks olla ka selline inimene kes vahepeal natukene pushib tagant. Mulle on jäänud mulje, et kes kutsekoolist tulevad, neil jääb puudu sellisest kõrvalseisjast nii öelda lükkajast, et kes küsib, kuidas sul läheb, kas on midagi, tunned midagi, on vaja sul /.../ Tugiisik jah, et võiks olla. (Sven)

Jah. Võib olla selline tugiisik, et kes seletab ära just, et millised on need ülikooli nõuded, et kuidas midagi teha /.../ kui sügissemester lõppes, et siis sa enam vähem olid need vajalikud asjad teada saanud /.../ (Simo).

Ühe intervjuueeritava jutust selgus, et ta on ise kasutanud õpingute alustamisel tuutori abi ning kuna mõistis selle tähtsust ning vajalikkust, siis järgmistel aastatel otsustas ka ise sissesaanuid abistada.

Ma ütlesin enne, et ma töötasin tuutorina ja ma olen ise kah nagu käinud nagu tuutorite juures ja küsinud abi, et kuidas mingit matemaatika probleemi lahendada. /.../ Olen kasutanud siis matemaatikas ja keemias, füüsikas, inglise keeles. Inglise keel oli põhiline. (Gregor).

Otsest vajadust õppekorraldusspetsialisti järgi selgitas oma intervjuu käigus vaid üks üliõpilane. Ta oli majanduslike probleemide tõttu siirdunud tööle ning soovis vahetada eriala, sest mõistis, et kaugõpe sobiks tema elustiiliga paremini.

/.../ kuna mul on plaanis teha sellel aastal eriala vahetus, siis ma olen ee suhelnud õppekorraldus spetsialistiga. (Simo).

Teistest intervjuudest sellist vajadust ei selgunud, kuigi oleks võinud, kui arvestada, et õppurid tundsid puudust toetusest õppetööle ning teadaolevalt on selline ametikoht nii

kõrgkoolides kui ka kutseharidusasutustes olemas. Seega oleks mõistlik eeldada, et õppurid oskavad tuttavast tugistruktuurist abi otsida. Ka teoreetilisest osast saab välja tuua, et õpilased, olenemata õppeasutusest, leiavad lihtsamini üles juba eelnevalt kasutatud tugistruktuurid. Siiski toodi intervjuudes pigem esile seda, et abi oleks võinud olla lihtsamini kättesaadav ning seda oleks võinud olla rohkem.

Üks õppur avaldas arvamust, et sellised tugisüsteemid võivad olemas olla, kuid sellekohane informatsioon ei ole lihtsalt temani jõudnud.

/.../ toetus selle koha pealt oleks vist see, et anda teada õpilastele, et mis on nagu need resurssid, mida sa saad kasutada ülikoolis /.../ kust sa saad abi leida, mis on kõige paremad /.../ näpunäited või midagi siukest. (Gregor).

Siinkohal võib öelda, et õppurid, kes tulevad kutsekoolist ning on teada, et nende eelnevalt omandatud haridus ei ole suunatud akadeemilisusele, vajaksid ülikooli poolt tugisüsteemi, et olla oma õpingutes edukamad. Sellise toetuse pakkumine erinevate tugisüsteemide läbi annaks õppurile võimaluse edaspidiseks paremaks hakkama saamiseks kõrgkoolis ning vähendaks omakorda motivatsioonilangust ning väljalangemust.

3.2.2.3 Vajaduspõhine õppetoetus.

Aastal 2013 käivitus uus kõrgharidureform, mille raames töötati välja vajaduspõhine õppetoetus, et leevendada üliõpilaste olukorda, kes on pärit majanduslikult vähemkindlustatud perekondadest. Intervjuudest selgus, et mõned uuritavad on seda toetust ka kasutanud.

/.../ ülikoolis sain ka lisaks veel igakuist sellist kuidas nüüd öeldagi, et toetust /.../ kellel on see perekonna leibkonna sissetulek madalam, siis saab sellist toetust iga kuu. (Sven)

/.../ mingisugust toetust ma sain /.../ See oli äkki vajaduspõhine õppetoetus /.../ (Simo)

Kui selline toetus jääb õppurile kättesaamatuks, on ta suurema tõenäosusega sunnitud tööle siirduma ning see ei võimaldaks enam jätkata täies mahus õpinguid. Samuti tuleb juba teooriapeatükis välja, et töömaastikule sisenemine põhjustab kiiret langust nii õpitulemustes kui ka motivatsioonis, mis omakorda suurendab võimalust, et õppur katkestab oma õpingud kõrgkoolis. Seega on oluline toetada tudengeid, kellel on suur tahe ülikooliharidust omandada, ent kelle haridustee jätkamine sõltub suuresti majanduslikust olukorrast. Kõrghariduse omandamine ei tohiks olla üksnes jõukamate inimeste privileeg.

3.4 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Töö peamisteks kitsaskohtadeks on autori vähene kogemus uuringu läbiviimisel ning hilisemal lahtimõtestamisel. Autor koges mitmeid takistusi ja raskusi intervjuude läbiviimisel, nende transkribeerimisel ning kodeerimisel. Samuti puudus töö autoril varasem kogemus uurimistöö koostamise valdkonnas. Sellest kogemusest tulenevalt oskab töö autor edasistes uuringutes paremini planeerida nii intervjuude läbiviimist kui ka üldist uuringu planeerimist.

Vaatamata töö kitsaskohtadele peab autor antud töö praktiliseks väärtuseks seda, et bakalaureusetöö tulemused annavad kõrgkoolidele ja kutseõppeasutustele mõningase ülevaate sellest, milliste probleemidega seisavad silmitsi kutseõppeasutuste lõpetanud ülikooliõpingute jooksul. Seeläbi on kõrgkoolidel võimalus läbi viia uuringuid ning välja töötada tugiteenuseid toetamaks paremini kutseõppest tulnud tudengeid. Kutseõppeasutustel on aga võimalik läbi erinevate meetmete soodustada lõpetajate pürgmist kõrgharidusse ning tagada nende parem ettevalmistus õpinguteks. Samuti saab antud bakalaureusetööd kasutada magistritööle eelneva projektina. Edaspidises uuringus tuleks kaaluda suuremat valimit ja ka kvantitatiivse uuringu läbiviimist.

Tänu sõnad

Eelkõige soovin tänada inimesi, kes olid nõus antud uuringus osalema. Samuti tänan oma juhendajat, kes andis töö kestel konstruktiivset tagasisidet ning andis panuse uurimuse valmimisse. Eriline tänu läheb minu elukaaslasele, kes oli sellel raskel ajal mulle toeks. Viimaks soovin tänada ka keeleteimetajat.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud allikad

- Aaver, A., Roio, A., Umborg, J., Vanker, S. (2015). *Õpimotivatsiooni suurendamise võimalustest tehniliste ainete õpetamisel kõrgkoolis*. KVÜÕA toimetised.
- Aldana, A. S. (2014). Moving Beyond the College-Preparatory High School Model to a College-Going Culture in Urban Catholic High Schools. *Catholic Education: Journal of Inquiry and Practice*, 17(2), 130-153.
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Fernández-Balboa, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62(6), 773-788.
- Astin, A. (1984). Student Involvement: A Development Theory for Higher Education. *Journal of college student personnel*.
- Barbatis, P. (2010). Underprepared, Ethnically Diverse Community College Students: Factors Contributing to Persistence. *Journal of Developmental Education*, 14-18.
- Barefoot, B. (2004). Higher education's revolving door: confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning*, 19(1), 9-18.
- Becker, R., & Hecken, AE. (2009). Why are Working-class Children Diverted from Universities?—An Empirical Assessment of the Diversion Thesis. *European Sociological Review*, 25(2) 233-250.
- Berger, J., & Braxton, J. (1998). Revising Tinto's interactionalist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103-119.
- Braxton, J. M. (2000). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
- Crosta, P. (2013). Characteristics of Early Community College Dropouts. *Community College Research Center*.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115.

- Eesti Hariduse infosüsteem (2017). Külastatud aadressil: <http://www.ehis.ee/>
- Eesti Vabariigi Kutseõppeasutuse seadus (1998). Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/968161>
- Eesti Vabariigi Kutseõppeasutuse seadus (2013). Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001>
- Eesti Vabariigi Valitsuse määrus nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“ (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4018/141m%20lisa26.pdf#>
- Eesti Vabariigi valitsuse määrus nr. 13“Gümnaasiumi riiklik õppekava“ (2010). Külastatud aadressil www.hm.ee
- Eesti Vabariigi valitsuse määrus nr. 56“ Üldharidusained kutseõppeastuses“ (2002). Külastatud aadressil www.hm.ee
- Espenberg, K., Beilmann, M., Sammul, M., Nahkur, O., Lees, K., Vahaste, S., Varblane, U. (2013). *Eurostudent 5 Eesti analüüs*. Tartu: SA Archimedes.
- Fisher, R. (2004). *Õpetama lapsi õppima*. Tartu: AS Atlex.
- Geiser, S., & Santelices, MV. (2007). Validity of High-School Grades in Predicting Student Success beyond the Freshman Year: High-School Record vs. Standardized Tests as Indicators of Four-Year College Outcomes. Research & Occasional Paper Series: CSHE.6.07. *Center for Studies in Higher Education*.
- Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31, 350-365.
- Guarte, J. M., & Barrios, E. B. (2006). Estimation under purposive sampling. *Communications in Statistics Simulation and Computation*, 35(2), 277-284.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011) Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021>
- Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisala arengukava “Tark ja tegus rahvas 2015 – 2018”. (2014) Külastatud aadressil http://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_rahvas_2015_2018_final.pdf

Hermanowicz, J. (2006). Reasons and Reasoning for Leaving College among the Academic Elite: Case Study Findings and Implications. *Journal of College Student Retention*, 8(1), 21-38.

Hillmert S. , Jacob M.(2003). Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European sociological review*, 19(3), 319-334.

Hoffman, J.L., & Lowitzki, K.E. (2005). Predicting College Success with High School Grades and Test Scores: Limitations for Minority Students. *The Review of Higher Education*, 28(4), 455-474.

Jansen, P.W. A. E., & Suhre, J. M. (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational Studies*, 36(5), 569-580.

Jõgi, A-L. & Aus, K. (2013). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes: üldpädevused ja nende arendamine* (lk 78-90).

Karabenick, S. A. & Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 33-43

Kidron, A. (1999). *122 õpetamistarkust*. Tallinn: Mondo.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kutsehariduse kooliõppekavade koostamise käsiraamat. Tallinn, 2013

Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

Lairio, M., Puukari, S., & Kouvo, A. (2013). Studying at university as part of student life and identity construction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 115-131.

Lenning, Oscar, T., Ebbers, Larry, H. (1999). The Powerful Potential of Learning Communities: Improving Education for the Future. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 26(6).

Marchand, G. & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99, 65-82.

Mayer, K.U., Müller, W., & Pollak, R. (2007). Germany: Institutional change and inequalities of access in higher education. *Stratification in higher education*.

McDonough, P., Calderone, S. (2006). The Meaning of Money Perceptual Differences Between College Counselors and Low-Income Families About College Costs and Financial Aid. University of California–Los Angeles. *American Behavioral Scientists*, 49(12).

Must, O. (2006). *Mittennormatiivse õpiedu asjaolud ja motivatsioon*. Tartu Ülikool.

Must, O., Must, A., Täht, K. (2015) Programmi TULE uuringu „*Haridustee vaikud ning õpingute katkestamise asjaolud kõrghariduses*“ aruanne. Tartu Ülikool.

Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and Retaining Teachers. A Question of Motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5) 574-599.

Mägi, A., Aidla, A., Reino, A., Jaakson, K., Kirss, L. (2011). *Üliõpilaste töötamise fenomen Eesti kõrghariduses*. Tartu: SA Archimedes.

Noble, J., & Sawyer, R. (2002). Predicting Different Levels of Academic Success in College Using High School GPA and ACT Composite Score. *ACT Research Report Series. American Coll. Testing Program*.

Noble, J., & Sawyer, R. (2004). Is High School GPA Better Than Admission Test Scores for Predicting Academic Success in College? *College and University Journal*, 79(4).

Pilli, E., Sammul, M., Post, P., Aasjõe, Ü., & Kruusamäe, K. (2013). Eesti kõrgkoolide esmakursuslaste õpi- ja teadmuskäsitlus. *Eesti Haridusteaduse Ajakiri*, 1, 156-191.

Pink, D. (2012). *Liikumapanev jõud*. Tallinn: AS Äripäev.

Praxis „*Vajaduspõhise õppetoetuse uuring*“ (2015). Külastatud aadressil <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2015/02/Vajaduspõhine-õppetoetus.pdf>

Ross, S., Niebling, B., Heckert, T. (1999). Sources of stress among college students. *College student journal*, 33(2), 1-6.

Reimer, D., & Pollak, R. (2009). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415-430.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Shavit, Y., & Müller, W. (200). Vocational secondary education. Where diversion and where safety net. *European Societies* 2(1), 29-50.

Stocke, V. (2006). Explaining Secondary Effects of Families' Social Class Position. An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment.

Strick, R. B. (2012). Evidence for the Influence of School Context on College Access. *Education policy analysis archives*, 20(35), 1-24.

Tiidus, A. (2014). *Akadeemilise prokrastineerimise seosed eneserefleksiooni oskuse ja võimekususkumustega*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Tinto, V. (2012). Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. (2nd ed). *Chicago ja London: The University of Chicago Press*.

Viik, R. (2015). *Üliõpilaste hinnangud oma õpingute peatumise või katkestamise põhjustele ühe eesti ülikooli kolledži näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Zimmerman B. J. & D. H. Schunk (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.

Zwick, R., & Sklar, JC. (2005). Predicting college grades and degree completion using high school grades and SAT scores: The role of student ethnicity and first language. *American Educational Research Journal*, 42(3).

Lisa 1. Intervjuu kava
Tausta küsimused.

1. Sinu vanus ja sugu. Milline on sinu vanemate haridustase?
2. Kas Sul on elukaaslane või lapsed?
3. Millise eriala Sa kutsekoolis lõpetasid? Millist eriala Sa ülikoolis õpid?
4. Millises ülikoolis Sa õpid?

Põhjused ja motivatsioon mille tõttu kutsekooli lõpetanu tuli kõrgkooli õppima.

5. Miks Sa läksid ülikooli õppima ?
6. Kas Sinu erialavalik on seotud kutsekoolis õpitud erialaga? Kui jah, siis kuidas ?
7. Miks Sa sellise eriala valisid ?
8. Kuidas Sa oma erialaõpinguteni jõudsid?
 - 8.1. Milliseid katseid sooritasid ülikooli õppima asumiseks?
 - 8.2. Kas sa valmistusid eraldi ülikooli katseteks? Kuidas valmistusid ?
9. Milline oli Sinu motivatsioon ülikooli õppima minna? Millised olid Sinu ootused ülikooliõpingutele ja ülikooliharidusele?
10. Kes ja millisel moel toetasid sinu õpingute jätkamist? Kas toetus oli otseselt ülikooliõpingutele suunatud?

Raskused ja probleemid millega on õppur kõrgkoolis kokku puutunud

11. Millise osaga õppetööst on olnud Sinul ülikoolis õppides enim raskusi?
 - 11.1. Kuidas Sa tuled ülikoolist toime oma ajaplaneerimisega ?
 - 11.2. Kas ja kuidas Sa analüüsid oma tegevusi ülikoolis ?
 - 11.3. Kes ja kuidas on toetanud Sinu probleemide lahendamist?
12. Milliste teadmiste seostamisega, lähtudes eelnevast õpikogemusest, on Sul olnud enim probleeme? Milles see väljendus?

Tugiteenuste kasutamine

13. Kirjelda oma õpingute alustamist (sisseelamine, õpistrateegiate muutmine ja rakendamine, tugisüsteemide toetus – pere, eelmine kool, ülikool, seltsid/korporatsioonid).
14. Kas Sa oled kasutanud ülikoolis pakutavaid tugiteenuseid? Milliseid?
15. Kas vajaliku abi kättesaadavus oli Sulle teada või suunati Sind nendeni (kes suunas)
16. Millist abi võiks ülikool Sinu arvates kutseõppeasutuse lõpetanutele pakkuda õpingute ajal ?

untitled - InqScribe

File Edit View Media Transcript Window Help

Interjú Steven Lemmik.mp3

Transcript Settings

Audio-only source.

Aga miks sa sellise eriala valisid ?
 (E) 2) selle eriala valisin võib olla ütles nagü kerevõtta erialagi, täiesti, täiesti sellisel et puht hetkeliselt emotsioonilt, et e väga palju läbi ei mõelnud, et ee püüan sellist ülemõtlemit vältida, et ee e lüksingi lihtsalt ee see mis esmaselt kõige õigem tundus ee ja selle ka valisin. (.) Et väga pikka kaalumist ei teinud.
 Kuidas sa oma erialajärguteni jõudsid ?
 (2) E erialajärguteni jõudsin ee võib olla läbi oma endise elukaaslas, kes ee sammuti õppis seda (naer) eriala, et ee tema võib olla tekitas minus huvi, sest ma nägin kuidas ee kuidas tema nagu võib noh mida ta õppis seal pidevalt ja mille tekitab kas see samamoodi huvi ning ee mõtlesingi, et ee (2) ee et noor inimene, et ee peab, peab igasugust katsumist ete võtma ja annan minna lihtsalt, et proovin, vaatan mis saab ja kui saabi ei saa, ei saa, ei, ja proovin testimist siiski.
 Ni, millesind katsed äs sooritavad ülalpool õppima suutemiseks ?
 E mm (2) ee mina Tallinna Tehnikakõrgkooli sisseastumiskatsed ee otseselt ei olnudki. Oli ainult ee seltsus ee noh lisaaotomist andis see, et kui oli tehtud ee matemaatika riigieksam mille ma ka siin ee kutsekooli lõppedes sooritasin. Noh, pluss, pluss, veel Eesti keel ja inglise keele riigieksam. Et ee, aga noh Eesti keel ja inglise keele tulemus väga mingit noh boomust seal ei andnud, et. Niiud tulebki järgmisena see küsimus, et kasa ees valimisud eriala ulookali katseteks ? Noh näiteks riigieksamid või täiskasvanute gümnaasium või midagi muud sellist.
 Mhm. Eee valimistuis tiste iseseisvaldus kodu õppides lihtsalt, et ee peale kooli, peale noh peale kooli oligi, läksid, et käis trennis ja siis läksid kodus õppima, et ee, et ee täiesti iseseisvalt, et, et, et jah mingi mingisugust teostest sellist et noh mingit ee kuidas öeldagi noh, neid (2) ee noh mingi loenguid või muud asju ma kõrvalt kuskil teistes koolides ei võtnud ee.
 Aga et nad eraldi siis otseselt selle jaoks ee valmistunud ?
 Erandi, eraldi jah selle jaoks ee valmistunud. Ainult iseseisvalt, see mis nagu ee, see mis nagu ise nagu vaatamis mis seal nõutakse, seda ka ise, ise seelibi õppisin, et.
 Ni, milline oli sinu motivation ülalpool õppima minna ?
 (3) Eee motivationis ülalpool õppima minna oli pigem olguli ütles, et ee siuke 110 protsenti, et ee, et ee ma teadsin ma ma pean saama ja ma saangi ja sain ee põhimõtelistel mitmises ülalpooli sisse, et ee, et ee sain veel lisaks Tallinna Tehnikakõrgkoolile sin ka lisaks veel Maailmikoika ka hoonete ehk otsest erialale ja noh ee noh sama enda Tallinna Tehnikakõrgkoolis sin ka masinaehitusel erialale, et, et noh valiku võimalust ikkagi tegelikult oli, et, et kui ikka tahta, siis, siis saab.
 Millised olid Sinu ootused ülalpoolõpingutele ja ülalpoolharidusele?
 (4) Mmm. Uus vastus ? Ee ootused olid suuremad, aga kolmanda aasta kolmanda tudengina võib öelda, et ee natuke on naitake on minu ootused ee olnud peatunud, et ee ee ole päris see mida ootasin. On ee (naer), on kohati juga lihtne võib ligia ee noh öelda akadeemiline see haridus, et ee puuduvad ee praktilised seosed noh ehaga, et (.) sellist ee omni vastus jah.
 Ee eks see (3) ee on osatundus järelegaku, kui sa ootaisid siis ?
 Jah, et on osatundus jah järelegaku ee noh ütlen mi, et jah palveri pealt ee noh ei öelda, et ee noh (2) ee et ehkui see osatundus on väga vähe, et jah palju sellist ei mis ei praktiliselt ehaga kokku ei lähe, et.
 Ni, järgmine küsimus ee on toetuse kohta natuke. Et kes ja millisel mool toetaisid sinu õpingute ee jätkamist ? Kas need olid vanemad, perekond, sõbrad ?
 Minn. Selles mõttes, et ee jah. Ee õpin kaupõppe ee peale kutsekooli lõpetamist üksikin ise ka kohe tööle ja sellepärast ma valisingi oma ülalpooli teesk võtsin kaupõppe vormi, et ma saaksin ka samal ajal tööl kiata, et oma praktikust osatud lihvida. Ee ülalpooli sin ka lisaks veel ee igakuist ee sellist et kudas müüd öeldagi, et toetust võib ni öelda (2) noh kellet on ee perekonna leibkonna sissetulek madalam, siis ee saab ee ni öelda siis sellist toetust siis iiga kuu.
 See on see vajaduspõhine õppetootus.
 Vajaduspõhine õppetootus, et ee pluss ee heade õpilastelemed eest mõni semester sin ka ni öelda, stipendiumi. Et oli ka täiesti normaalne summa kusa ee pluss siis ai tööl kiata, see andis ee lisaks ja ka vanemad on alati toetanud mind, et ee, et kui, kui vähest mitte rahalist, sin alati nõu ei olnu abita olnu.
 Ni, aga kas näitskate ka sõbraid ee kuida toetanud, noh see ei pea olla konkreetselt ka materiale toetus, et seavõib olla ka selline ni öelda vainme toetus.
 Jah. Jah. Ee üks ee üks sõbrana on küll. Müle alati juhi sellist eksami perioodidel, kus endal juhe täiesti koos on, et on ikka noh aidanud maap pagasi tunu, et ee, et ee see, see nõu on alati selline mida rahasse ümber ee, ee ümber kalkuleeria ee saa, et ee on väga oluline tõesti.
 Ehk siis sind on toetanud ee ülalpool ni öelda rahaliselt, on ka vanemad aidanud ja siis ka siin on üks sõbranna olemas olnud, kes sind on siis nõuga ni öelda aidanud ?
 Jah, täpselt.

Lisa 3. Näide kodeerimisest

inimene, et ee peab, peab igasugust katsumusi ette võtma ja ja annan minna lihtsalt, et proovin, vaatan mis saab ja kui saab siis saab ja kui ei saa, ei saa, et proovin teistmoodi siis.

Nii, milliseid katseid õõ sooritasid ülikooli õppima asumiseks ?

Ee mm (2) ee sinna Tallinna Tehnikakõrgkooli sisseastumiseks katseid ee otseselt ei olnudki. Oli ainult ee eeldus ee noh lisaboonust andis see, et kui oli tehtud ee matemaatika riigieksam mille ma ka siin ee kutsekooli lõppedes sooritasin. Noh, pluss pluss, veel eesti keel ja inglise keele riigieksam. Et ee, aga noh eesti keel ja inglise keele tulemus väga mingit noh boonust seal ei andnud, et.

Nüüd tulebki järgmisena see küsimus, et kas sa valmistusid eraldi ülikooli katseteks ? Noh näiteks riigieksamid või täiskasvanute gümnaasium või

Category Formation

B1: Kõrge motivatsioon

B2: Eesmärgile pühendunud

B3: Suur tahtmine

B4: Pingutus

B5: Väljakutse

B6: Tahe midagi ära teha

B7: Parem tööturu väljund

B8: Suur tahe

B9: Eesmärgile keskendunud

B10: Vanemate poolne motiveeritus

B11: Kutsekoolist tulnul on kõrgem n

B12: Kõrge motiveeritus

B13: Perekonna poolne motivatsioon

B14: Sugulaste eeskuju, mis motivei

B15: Soov saada kõrgharidus

B16: Eesmärgile pühendunud, mille t

B17: Meeldib õppida

B18: Tahtmine midagi ära teha

B19: Keskkonna vahetus

B20: Kõrged ootused erialale

B21: Teise riiki kolimine

B22: Unistus

B23: Paremad vaated tulevikule

B24: Positiivsed ootused

B25: Kõrge motivatsioon

B26: Välismaal suuremad võimaluse

B27:

add

(3) Eee motivatsioon ülikooli õppima minna oli pigem oligi ütleks, et ee siuke 110 protsenti, et, et ee, et ma teadsin ma ma pean saama ja ma saingi ja sain ee põhimõtteliselt mitmesse ülikooli sisse, et ee, et ee sain veel lisaks Tallinna Tehnikakõrgkoolile sain ka veel Maaülikooli ka hoonete ehitus erialale ja noh ee noh sama enda Tallinna Tehnikakõrgkoolis sain ka masinaehituse erialale, et, et noh valikuvõimalust ikkagi tegelikult oli, et, et kui ikka tahta, siis, siis saab.

B1

B2

B3

Lisa 4. Väljavõte uurija päevikust

04.04.2017- Kohtusin oma esimese intervjuueeritavaga. Intervjuu viisin läbi oma töökohas, Tartu Kutsehariduskeskuses. Esimene kord intervjuud läbi viia oli raske. Raske oli kuulata oma uuritavat ja samal ajal kaasa mõelda oma lõputöö teemal. Püüdsin kogu aeg mõelda, et kas ma saan tema vastustest vajaliku materjali oma töösse. Vahepeal pidin oma intervjuueeritavat suunama, kuna kippus teemast veidike kõrvale kalduma, samuti läks tal vahepeal vastamise ajal küsimus meelest. Intervjuu kestis natukene üle 30 minuti.

04.04.2017- jõudsin koju ning alustasin esimese intervjuu transkribeerimisega umbes kell 15:00. Tegin seda tegevust koos pausidega kuni 23:00-ni. 8 tunniga jõudsin transkribeerida 15 minutit ja 38 sekundit intervjuud. Transkribeerimine osutus olulisemalt aeglasemaks ja raskemaks, kui enne arvasin.

05.04.2017- ärkasin 05:30, et hommikul jääks aega natuke, et ülejäänud intervjuu osa ära transkribeerida. Seekord läks transkribeering kiiremini, kui eelmine päev. Praegusel hetkel on transkribeeringu kiirus 5 minutit intervjuud ühes tunnis. Transkriptsiooni tuli kokku veidike üle 9 lehekülje. Kohendasin veidike küsimustiku mille saatsin ka juhendajale

Lihthitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Maksim Tjukin

(sünnikuupäev: 24.09.1988)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihthitsentsi) enda loodud teose

“Kutseõppeasutusest ülikooli: kutseõppeasutuse lõpetanute arvamused ülikooliõpingutega toimetulekule”, mille juhendaja on Marvi Remmik,

reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

kinnitan, et lihthitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 25.05.2017